

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 VI Всероссийского форума
с международным участием**

Нальчик
КБГУ
2025

УДК 159.9:37
ББК 88:74
П86

Редакционная коллегия:

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

Михайленко Ольга Ивановна, директор института педагогики, психологии и физкультурноспортивного образования КБГУ, кандидат психологических наук, доктор акмеологии.

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

П86 Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы конференции / ред. коллегия: С. Ю. Хаширова, О. И. Михайленко, Р.Х. Багова ; Министерство науки и высшего образования, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова. – Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2025. – 361 с. – ISBN 978-5-7558-0690-9. – Текст электронный.

Издание содержит материалы VI Всероссийского форума с международным участием, прошедшего в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова (КБГУ), институте педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования (4–7 октября 2024 г.).

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

Издание будет полезно специалистам в области психологии образования и педагогики.

Ответственность за содержание публикаций несут авторы.

УДК 159.9:37
ББК 88:74
ISBN 978-5-7558-0690-9
© Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, 2024

РАЗВИТИЕ УРОВНЯ ТРУДОЛЮБИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Айтекова М.Р., Богатырева Л.А.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по выявлению уровня развития трудолюбия у младших школьников.

Ключевые слова: *труд, трудолюбие, образовательный процесс, дисциплина, сотрудничество.*

DEVELOPMENT OF THE LEVEL OF DILIGENCE FOR YOUNGER STUDENTS

Aitekova M.R., Bogatyreva L.A.
*Kabardino-Balkar state
university named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abstract. The article describes the essence of hard work as a personality quality, including in younger schoolchildren. The results of a study to identify the level of development of diligence in younger schoolchildren are presented.

Keywords: *work, diligence, educational process, discipline, cooperation.*

В современном обществе трудолюбие является одним из ключевых качеств личности, которое определяет успешность человека в жизни и его вклад в развитие общества. Однако формирование этого качества начинается ещё в детстве, и именно поэтому исследование уровня трудолюбия у детей младшего школьного возраста становится особенно актуальным [1, с. 101].

Младший школьный возраст – это период активного развития личности ребёнка, формирования его характера и основных жизненных ценностей. В этом возрасте дети начинают осознавать важность труда как средства достижения целей и удовлетворения своих потребностей. Они также начинают понимать, что труд может быть не только обязанностью, но и источником радости и удовольствия.

Н.С. Марьенко описывает трудолюбие так: «Человек не может сидеть без дела, он охотно включается в работу, которая не обязательна

для него, но которую выполняют другие, даже порой чужие люди. Любить трудиться – это значит испытывать радость от участия в полезном деле, от физического усилия, которого это дело требует, которое вызывает такой труд, и от тех результатов, которые человек вместе с товарищами этим трудом достигает» [4, с. 56].

Нами была проведена исследовательская работа по выявлению развития уровня трудолюбия у младших школьников. Экспериментальное исследование проводилось в МОУ «СОШ № 3» г. Тырнауз.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 3» г. Тырнауз, Эльбрусский район, КБР. В исследовании принимали участие ученики 3 «А» и 3 «Б» класса, в количестве 40 человек (20 учеников из каждой группы).

В качестве методического инструментария использовалась методика «Я и труд», на основе критериев Л.Г. Григорьевой [2, с. 24].

Цель методики: методика направлена на выявления уровня трудолюбия у младших школьников.

Результат методики «Я и труд», на основе критериев Л.Г. Григорьевой, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Процентное соотношение результатов по методике «Я и труд»
по каждому критерию Л.Г. Григорьевой

Критерии Л.Г. Григорьевой	3 «А»	3 «Б»
«Отношение к самому себе»	15 % – низкий уровень	30 % – низкий уровень
	55 % – средний уровень	55 % – средний уровень
	30 % – высокий уровень	15 % – высокий уровень
«Отношение к коллективу»	15 % – низкий уровень	25 % – низкий уровень
	75 % – средний уровень	75% – средний уровень
	10 % – высокий уровень	0 % – высокий уровень
«Проявление творчества, актив- ности ...»	30 % – низкий уровень	25 % – низкий уровень
	50 % – средний уровень	55 % – средний уровень
	20 % – высокий уровень	20 % – высокий уровень
«Знания учащихся о труде»	20 % – низкий уровень	30 % – низкий уровень
	60 % – средний уровень	50 % – средний уровень
	20 % – высокий уровень	20 % – высокий уровень

В табл. 1 представлены результаты в процентном соотношении. Сравнивая критерий «отношение к самому себе», то можно увидеть, что у 3 «А» – 15 % составляет низкий уровень, у 3 «Б» – 30 %. Средний уровень равен 55 % как у 3 «А», так и у 3 «Б». Высокий уровень у 3 «Б» составляет 15 %, а у 3 «А» он равен 30 %.

Если сравнить критерий «отношение к коллективу», то можно увидеть, что средний уровень у 3 «А» и 3 «Б» равен 75 %, т. е. младшие школьники не всегда интересуются делами коллектива, только по просьбе или по указанию учителя участвуют в них. Низкий уровень (3 «А» – 15 %, 3 «Б» – 25 %) характеризуется тем, что ученики интересами коллектива пренебрегают, на первый план выдвигают личные интересы, в делах коллектива участвует без желания. Высокий уровень выявлен только у 10 % 3 «А».

Изучая критерий «проявление творчества, активности ...» можно сказать, что низкий уровень у 3 «А» – 30 % и у 3 «Б» процентное соотношение составляет 25 %. Средний уровень у 3 «Б» выше на 5 %, чем у 3 «А», который равен 50 %, т. е. уровень у 3 «Б» равен 55 %. Высокий уровень у 3 «А» и 3 «Б» равен 20 %.

Последний критерий «знания учащихся о труде» показывает, что низкий уровень 20 % у 3 «А», а у 3 «Б» – 30 %. Средний уровень у 3 «А» – 60 %, а у 3 «Б» – 50 %. Высокий уровень у них равен 20 %.

Таким образом, можно сказать, что преобладает средний и низкий уровень трудолюбия, а показатели у 3 «Б» ниже, чем у 3 «А».

Таблица 2

Процентное соотношение результатов по методике
«Я и труд» Л.Г. Григорьевой

Уровень трудолюбия	3 «А»	3 «Б»
Высокий уровень	10 %	10 %
Средний уровень	60 %	50 %
Низкий уровень	30 %	40 %

Результаты табл. 2 представлены в сравнительной диаграмме (рис. 1), для более четкого видения результатов 3 «А» и 3 «Б».

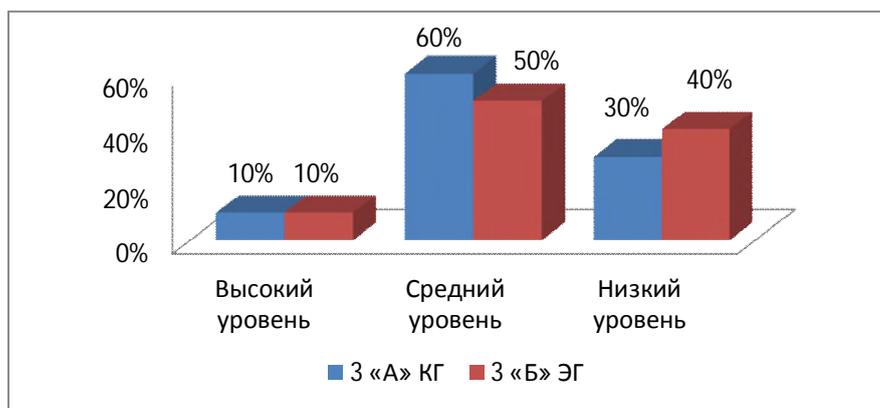


Рис. 1. Диаграмма процентного соотношения результатов по методике «Я и труд» Л.Г. Григорьевой

Таким образом, анализ результатов диагностики показал, что в основном в 3 «А» и 3 «Б» преобладает средний и низкий уровень трудолюбия. Высокий уровень у 3 «А» и 3 «Б» равен только 10 %. Изучая показатели методики по критериям Л.Г. Григорьевой, можно сказать, что ученикам младшего школьного возраста, имеющим низкий уровень трудолюбия, в большинстве случаев присуща позиция наблюдателя за трудовой деятельностью. Пассивны, выполняют поручение только по требованию взрослого. Если действует, то по образцу, копируя действия педагога или одноклассников, часто не доводя начатое до конца.

Таким образом, для решения проблем с трудолюбием можно предложить следующие рекомендации.

1. Поощрение инициативы и самостоятельности. Важно, чтобы дети видели, что их усилия ценятся и приносят результат. Поощряйте их за проявление инициативы в труде, даже если результат не идеален. Это поможет развить уверенность в своих силах и мотивацию к труду.

2. Постановка целей и задач. Помогите детям ставить перед собой конкретные цели и задачи, которые они могут достичь через труд. Это могут быть как краткосрочные цели (например, закончить домашнее задание), так и более долгосрочные (например, научиться играть на музыкальном инструменте).

3. Развитие навыков планирования и организации. Научите детей планировать свою работу, распределять время и ресурсы. Это поможет им стать более организованными и эффективными в труде.

4. Создание атмосферы поддержки и сотрудничества. В семье и школе должна быть атмосфера, где труд ценится и поддерживается.

Дети должны видеть, что взрослые сами проявляют трудолюбие и уважение к труду других людей.

5. Обучение навыкам самодисциплины. Помогайте детям развивать навыки самодисциплины, которые необходимы для выполнения сложных и продолжительных задач. Объясните им, как важно преодолевать трудности и доводить начатое до конца.

6. Предоставление возможностей для практики. Предоставляйте детям возможности для практики и применения своих трудовых навыков. Это могут быть проекты, задания или просто помощь по дому.

7. Поддержка интересов и увлечений. Поощряйте детей заниматься тем, что им интересно и что требует труда. Это может стать источником мотивации и вдохновения для развития трудолюбия.

8. Пример взрослых. Взрослые являются примером для детей. Если вы сами проявляете трудолюбие, это может стать мощным стимулом для ваших детей.

9. Сотрудничество с педагогами и психологами. Если у ребёнка возникают серьёзные проблемы с трудолюбием, обратитесь за помощью к специалистам. Они могут предложить дополнительные методы и подходы к решению этой проблемы.

Библиография

1. Буре Р.С. Теория и методика трудового воспитания: пособие для педагогов. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. – 101 с.

2. Григорьева Л.Г. Трудовое воспитание младших школьников в современной общеобразовательной школе. – М., 2020. – 24 с.

3. Громова А.А. Трудовое воспитание в начальной школе // Начальная школа. – 2018. – № 10. – С. 37.

4. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Соч. в 7 т. – Т. 4. – М.: Правда, 2011. – 56 с.

5. Матушкин С.Е. Трудолюбие: содержание и воспитание. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2020. – 115 с.

6. Методические рекомендации в помощь учителям начальных классов по воспитанию трудолюбия у младших школьников. – Киев: Киевская книжная типография научной книги, 2021. – 40 с.

7. Питенко С.В. Воспитание трудолюбия у младших школьников. – Соликамск, 2017. – 135 с.

8. Психологические основы трудового воспитания школьников / под ред. Э.А. Фарапоновой. – М.: Педагогика, 2018. – 54 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ПРОСТРАНСТВА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ажахова М.С.,

*магистрант 1-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Болатова Т.М.

*магистрант 1-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Научный руководитель: **Кумышева Р.М.,**

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Изучение смысловой сферы старших школьников имеет значение по двум причинам: 1) из-за необходимости определить направленность обучающихся; 2) для применения полученных результатов в сфере образования (от формирования программ профориентации до построения маркетинговых стратегий для образовательных организаций). Потому знание и понимание смысловых систем старших школьников, представляющих собой основу будущего потенциала страны, имеет крайне высокую значимость как в глобальном национальном масштабе, так и для решения отдельных задач в вузах. В статье рассматриваются теоретические основы смыслового пространства обучающихся старшего школьного возраста для постановки проблемы ориентиров их личностного развития в процессе освоения ими профессий.

Ключевые слова: *смысловое пространство, смысловые системы в контексте взаимодействия человека с миром.*

Abstract. The study of the semantic sphere of senior schoolchildren is important for two reasons: 1) due the need to determine the orientation of senior schoolchildren; 2) for the application of the obtained results in the field of education (from the formation of career guidance programs to the construction of marketing strategies for educational organizations). Therefore, knowledge and understanding of the senior schoolchildren semantic systems, which are the basis of the country future potential, is extremely im-

portant both on a global national scale and for solving individual problems in higher education institutions. The article examines the theoretical foundations of the senior schoolchildren semantic space for posing the problem of their personal development guidelines in the process of acquiring professions by them.

Keywords: *semantic space, semantic systems in the context of human interaction with the world.*

Старший школьный возраст характеризуется активным поиском своего жизненного пути, сенситивным этапом в формировании смыслов, направленности личности, которые находятся в тесной связи с уровнем интеллектуального развития. Смысловые установки к этому возрасту уже во многом сформированы, но в процессе деятельности они проявляются, закрепляются и корректируются.

Период ранней взрослости, к каковому относится и старший школьный возраст, является периодом интеллектуальных достижений (В.Н. Дружинин) [2], активного освоения профессии (Е.А. Климов) [3], важным этапом социализации (Г.А. Вайзер) [1]. Интеллект регулирует и структурирует всю информацию об окружающей действительности (Р.М. Кумышева) [10], способствует развитию рефлексии (В.И. Чудновский) [13], формированию ценностно-смысловой сферы личности (А.В. Серый) [12], стимулирует поиск оптимальных путей взаимодействия с внешним миром (Р.М. Кумышева) [7].

Способность интеллекта структурировать информацию об окружающем мире оказывает влияние на содержание смысловой системы (Р.М. Кумышева) [5], осмысленность деятельности (Р.М. Кумышева) [8], формирует модель когнитивной деятельности Р.М. (Кумышева) [6].

Однако целостному и комплексному подходу к изучению взаимосвязи смыслового пространства с деятельностью уделяется недостаточно внимания.

Особое значение в формировании смыслового пространства личности и интеллекта имеет образование. На стимулирующую роль образования в интеллектуальном развитии человека указывают исследования Р.М. Кумышевой [9]. Важность смыслообразующей функции образования неоднократно подчеркивалась и исследователями В.И. Чудновского [13]. О динамике смыслообразования в процессе взаимодействия человека с миром свидетельствуют работы Д.А. Леонтьева [11], Р.М. Кумышевой [4].

В процессе изучения закономерностей взаимодействия человека с миром, Р.М. Кумышева приходит к выводу, что оно не только способствует смыслообразованию, но формирует именно инвариантные смыслы, которые в дальнейшем моделируют весь жизненный путь че-

ловека [4]. Это смыслы познания, самопознания, деятельности и самосовершенствования. Они заключаются в создании ориентиров взаимодействия с миром, познания собственных внутренних ресурсов для преобразовательной деятельности, освоения деятельности для преобразования мира и самосовершенствования для соответствия динамическим процессам в мире. Наилучшей подготовкой к жизни в изменяющихся условиях внешнего мира, на взгляд Р.М. Кумышевой, является образование [8]. Важнейшее обретение обучающегося при обучении в контексте взаимодействия с миром – его самоэффективность, которая стимулирует дальнейшую деятельность и самосовершенствование [8]. По мере убеждения субъекта образования в своей эффективности у него растет мотивация к преобразовательной деятельности, что способствует не только к самосовершенствованию обучающегося, но и совершенствованию окружающего мира [9].

Выявление характера взаимосвязей между особенностями интеллектуального развития и структурно-уровневыми характеристиками смыслового пространства личности позволит найти ответ на вопрос о факторах его формирования, о том значении, какое имеет уровень интеллектуального развития молодого человека для формирования инвариантного смыслового пространства у старшеклассников. Это важно также для построения программ, направленных на гармонизацию личности в период ранней взрослости и ее отношений с внешним миром.

Библиография

1. Вайзер Г.А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 5. – С. 3–14.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. – М.: ПЕР-СЭ, СПб.: ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
4. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования): сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.
5. Кумышева Р.М. Концептуальная модель обучения студентов контекстной деятельности в информационном мире // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 102–119.
6. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. – С. 38–43.

7. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы IV Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2022. – С. 300–306.

8. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самоэффективности субъекта // Динамика смысловой реальности и акме личности: сборник научных трудов, посвященных 100-летию А.А. Бодалева. – М., 2023. – С. 59–63.

9. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт: сборник научных трудов. – Электронное издание. – М., 2022. – С. 53–56.

10. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 72–80.

11. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 13–27.

12. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

13. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК., 2006. – 768 с.

УДК 159.9.07

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Алакадиева А.М., Малкарова А.Т.,
студенты 4 курса КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: Малкарова Р.Х.,
доцент КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье исследуется проблема тревожности, характерная для младших школьников. В тексте предлагается определение термина «тревожность», обсуждаются актуальность темы и факторы, способствующие возникновению тревожности у детей начальных классов.

Ключевые слова: *тревожность, младший школьник, ключевые новообразования, уровень самооценки.*

SPECIFICITY OF ANXIETY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Alakadieva A.M., Malkarova A.T.,
4th year student of KBSU named after. H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia

Scientific supervisor: **Malkarova A.Kh.,**
associate professor of KBSU named after. H.M. Berbekova,
Nalchik, Russia

Annotation. This article examines the problem of anxiety, which is typical for younger schoolchildren. The text proposes a definition of the term "anxiety", discusses the relevance of the topic and the factors contributing to the emergence of anxiety in primary school children.

Keywords: *anxiety, primary school student, key neoplasms, level of self-esteem.*

Актуальность темы. В настоящее время тревожность у детей младшего школьного возраста может оказывать серьезное влияние на их психическое и эмоциональное состояние, а также на учебный процесс и социальное взаимодействие с окружающими. Поэтому важно изучать специфику проявления тревожности у детей данной возрастной категории.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, выявлении факторов, способствующих ее возникновению.

Для ее достижения сформулированы и решены следующие **задачи:**

- 1) определить понятие тревожности и выявить основные признаки тревожности у детей младшего школьного возраста;
- 2) исследовать факторы, способствующие возникновению тревожности у младших школьников, включая семейную обстановку, учебное окружение, общение с одноклассниками и др.

В современной психологии подчеркивается, что среди психических состояний, находящихся в центре научных изысканий, термин «anxiety», что в переводе на русский язык означает «тревожность» занимает значительное место [1]. Отмечается, что сам термин произошел от латинского термина «angusto», что означает «узость», «сужение». В состоянии тревоги напряжение, возбуждение является заблокированным, что находит свое выражение прежде всего в качестве дыхания человека. Дыхание становится поверхностным и частым. Помимо этого,

выделяются и такие симптомы тревожности как беспокойство и учащение пульса. Качество тревожности зависит от того, какого рода возбуждение заблокировано [2].

Тревога представляет собой комплекс когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, возникающих под воздействием различных стрессовых факторов. Эти факторы могут быть как внешними (например, люди или ситуации), так и внутренними (такими как текущее состояние человека или его предыдущий жизненный опыт, который влияет на восприятие событий и ожидание их развития). Тревога выполняет несколько ключевых функций: она сигнализирует о потенциальной угрозе и побуждает к исследованию этой угрозы через активное взаимодействие с окружающим миром. Стоит отметить, что несмотря на то, что тревога часто воспринимается как негативное состояние на субъективном уровне, ее влияние на поведение и деятельность человека не всегда однозначно. Порой именно тревога может выступать катализатором, активирующим скрытые возможности [3].

С началом школьного обучения у ребенка начинается трансформация его познавательных процессов, что приводит к развитию у него качеств, типичных для взрослых. Это связано с тем (А.Н. Андреева), что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующих от них наличия новых психологических качеств [4].

Когда ребенок оказывается в новых ситуациях, где невозможно получить желаемый результат или удовлетворить потребности, он попадает в замкнутый круг негативного опыта. В результате этого тревожность усиливается, что сильно влияет на прогнозируемые результаты и в конечном итоге приводит к устойчивому тревожному характеру личности.

В младшем школьном возрасте наблюдается неравномерное психофизическое развитие у детей. Ключевыми новообразованиями этого периода являются: физическое развитие, включая рост и развитие мышц и костей; развитие моторики и координации движений; развитие речи и мышления; формирование социальных навыков и коммуникативных умений; развитие внимания, памяти и мышления; формирование основ нравственности и эмоциональной стабильности; интерес к учебе и желание узнавать новое.

Помимо этого, тревожность может быть обусловлена также наличием стрессовых ситуаций в семье или вне ее, недостаточным уровнем самооценки, неспособностью ребенка эффективно справляться с проблемами и трудностями, отсутствием поддержки со стороны окружающих.

Е.П. Ильин, ссылаясь на данные ряда исследователей отмечает, что причинами тревоги у школьников являются: 1) проверка знаний во время контрольных и других письменных работ; 2) ответ учащегося перед классом и боязнь ошибки, которая может вызвать критику учителя и смех одноклассников; 3) получение плохой отметки («плохой» может быть и тройка, и четверка – в зависимости от притязаний школьника и его родителей); 4) неудовлетворенность родителей успеваемостью ребенка; 5) личностно значимое общение [5].

В своем исследовании Н.А. Бочева отметила, что изменения в социальных связях могут породить у ребенка разные сложности. Важно, что именно в школе формируются основные качества и личные характеристики ребенка. Из-за нехватки общения с близкими, а также из-за перемен в окружающей среде и жизненных условиях, у ребенка может возникать чувство тревоги. Н.Г. Бочева характеризует это состояние как «генерализованное ощущение неконкретной, неопределенной угрозы», подчеркивая, что ребенок предчувствует некую опасность, но не в состоянии точно выразить, что именно его беспокоит [6].

Согласно концепции Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие ребенка в возрасте от 7 до 11 лет продолжается, что означает, что на данном этапе умственные действия обратимы и совместимы. Ребенок может преодолеть последствия прямого восприятия и использовать логическое мышление в конкретной ситуации. Переход к определенной мысли влечет за собой существенную перестройку всех психических процессов (восприятие, память, воображение, речь, сила воли), а также способность ребенка знать свои чувства, свое моральное суждение и свою способность сотрудничать с другими [7].

В процессе школьного обучения у ребенка наблюдаются значительные изменения в психическом развитии, что готовит его к переходу в подростковый период. Уже с раннего возраста становятся заметны индивидуальные различия, которые оказывают влияние на формирование его личности. Эти факторы зависят от готовности к школе, воспитательных условий в семье, педагогического влияния и личных характеристик ребенка.

Важно отметить, что проявление тревожности на начальных этапах школьного обучения является естественным процессом. Оптимальное образовательное взаимодействие возможно, если ребенок периодически испытывает тревогу в определенных ситуациях. Тем не менее уровень этого беспокойства не должен превышать «критическую точку», которая является уникальной для каждого ребенка.

Библиография

1. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.
2. Перлз Ф. [Понимание тревоги в гештальттерапии]. Превращение тревожности в возбуждение / под ред. В.В. Петухова. – М.: УМК «Психология»; Генезис, 2002. – Т. 2. – Кн. 1. – С. 548–560.
3. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2017. – 6 с.
4. Андреева А.Н. Психологическая поддержка ребенка // Воспитание школьников. – 2010. – № 3. – С. 14–22.
5. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
6. Бочева Н.А. Тревожность как один из факторов адаптации первоклассников к школе // Вестник МГОУ. Психологические науки. – 2017. – № 3. – С. 87–90.
7. Савина Е. Тревожные дети. – М.: Дошкольное воспитание. 2006. – 14 с.

УДК 159.95

ИНДИКАТОРЫ ИНТУИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКЕ ШКОЛЬНИКОВ

Алакаев А.А.,

магистрант 2-го года обучения

Научный руководитель: **Кумьшева Р.М.,**

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – специфике мышления обучающихся музыке школьников. Теоретически доказано, что для музыкальной деятельности одинаково важны дискурсивное и интуитивное мышление. При этом обучение музыке чаще осуществляется с преобладанием развития интуитивного мышления, что подтверждено экспериментально. Это создает предпосылки к ослаблению дискурсивного мышления. В данной работе сделана попытка индикации сбалансированного соотношения дискурсивного и интуитивного мышления у обучающихся музыке школьников.

Ключевые слова: *индикатор мышления, интуитивное мышление, дискурсивное мышление.*

INDICATORS OF INTUITIVE THINKING IN MUSIC STUDENTS

Alakaev A.A.

second-year master's student

Scientific supervisor: **Kumysheva R.M.,**

*Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abstract. The article is devoted to a topical issue – the thinking specifics of schoolchildren studying music. It has been theoretically proven that discursive and intuitive thinking are equally important for musical activity. At the same time, music training is often carried out with a predominance of the intuitive thinking development, which has been confirmed experimentally. This creates prerequisites for indicating discursive thinking. In this work, an attempt was made to indicate a balanced ratio of discursive and intuitive thinking in schoolchildren studying music.

Keywords: *thinking indicator, intuitive thinking, discursive thinking.*

Одним из приоритетных результатов современного образования является всестороннее гармоническое развитие личности обучающегося. В числе параметров такого развития находится и мышление. Для школьников, обучающихся музыке, это особенно важно, поскольку выявлено преобладание у них интуитивного мышления над дискурсивным. Между тем, музыкальная деятельность включает оба типа мышления, ввиду чего недоразвитие одного уже характеризует результаты образования как недостаточные. Для того, чтобы определить пути сбалансированного развития интуитивного и дискурсивного мышления.

В настоящее время наиболее дифференцированной психологической моделью протекания мыслительной деятельности признана теория А.В. Брушлинского. Именно он, выделив в этой теории процессуальные компоненты мышления, не только указал на динамичность мыслительной деятельности, но и выработал особый подход к изучению мышления с раскрытием его континуально-генетической природы, непрерывно меняющегося соотношения внешних и внутренних условий во время решения задачи [12]. Процессуальность мышления стала первым индикатором для исследования этого психического процесса.

В.В. Селиванов пишет, что одной из основных методологических проблем при психологическом анализе любого феномена является выявление его содержания и что именно А.В. Брушлинский внес существенный вклад в разработку нового содержательного пласта мыслитель-

ной активности – процессуального. Основу этой составляющей мыслительной деятельности составило концептуальное положение С.Л. Рубинштейна о том, что мыслительная активность выступает как деятельность и как процесс. Это позволило А.В. Брушлинскому реализовать деятельностный и процессуальный подход по отношению к познавательным процессам [12]. Рассмотрение процессуальности функционирования психического оказывается необходимо, поскольку оно позволяет избежать излишнего противопоставления сознательных и бессознательных компонентов, индивидуального и общественного в психическом – в целом, тройного дуализма и др. [1].

На основании процессуальной концепции А.В. Брушлинский раскрыл непрерывную, целостную природу мыслительного процесса, которая отразилась в понятии «недизъюнктивный». Недизъюнктивность мышления означает, что процесс состоит не из отчетливо изолированных друг от друга элементов, а представляет собой целостную систему, подчиненную общей направленности субъекта на решение задачи [1]. А.В. Брушлинский был убежден, что психический процесс начинает развиваться на основе и посредством его непрерывности: «И тогда мышление как процесс превращается в интеллект – в мышление как способность» [1, с. 182].

На взгляд В.В. Селиванова, «более целесообразным является рассмотрение целостности мышления как несводимости его содержания к совокупности компонентов, а холистичность мышления проявляется в формировании новых мыслительных образов и событий, не существовавших ранее» [12, с. 42]. Продуктивность как второй индикатор мышления, отмечал и А.В. Брушлинский, выделял его изначально творческую природу, выражающуюся в порождении новых формобразований, структур и их связей. Он считал, что в отличие от более простых познавательных процессов (восприятия, памяти и др.) мышление всегда производит субъективно новое [1].

В.И. Панов основывает на процессуальности психического обретение психикой актуальной формы существования в процессе становления системы «субъект психической реальности – окружающая среда» [9, с. 29]. В модели взаимодействия человека с миром, описанной Р.М. Кумышевой, мышление также детерминируется необходимостью познавать мир и регулировать свои отношения с ним. На ее взгляд, необходимость взаимодействовать с миром побудила человека обратиться к своему внутреннему миру, в связи с чем возник внутренний план этого взаимодействия [3]. Встретившись с непознанными силами природы, человек анализирует их и ищет возможности своего влияния на силы природы. Этот внутренний план взаимодействия с миром послужил стимулом для развития мышления. Дальнейшее развитие форм

взаимодействия человека с миром привело к необходимости искать внутренние ресурсы для саморегуляции и воздействия на внешний мир. Р.М. Кумышева описывает структуру и состав внутренних ресурсов человека в контексте его взаимодействия с миром: функциональную и содержательную подсистемы. В свою очередь, содержательная подсистема разделяется на инвариантную и динамическую части [5]. «Функциональная подсистема внутренних ресурсов человека включает механизмы адаптации к условиям внешнего мира (уровень индивида), регуляции условий внешнего мира (уровень субъекта); механизмы внутренней саморегуляции (уровень личности)» [5, с. 303]. Таким образом, взаимодействие человека с миром не только стимулировало мышление как психическую функцию, но и стало инструментальной частью внутренних ресурсов человека. Вполне допустимо, что на ранних этапах развития человечества преобладало интуитивное мышление, которое в современной психологии рассматривается как дологическое. Ведь рациональная система мышления требует: достаточного количества информации; достаточного количества времени для принятия решения на основе имеющейся информации. А в отношениях с непознанной природой человеку приходилось больше опираться на интуицию. Этому мнению придерживается и С.В. Забелина: механизм интуиции связан с накоплением и обработкой информации в правом полушарии и передачей ее в левое полушарие для ее реализации, завершения или осознания. «Дискурсивное мышление, пишет далее С.В. Забелина, – связано с работой тех зон коры головного мозга, которые обеспечивают гностические (познавательные) функции, начиная от тех, которые служат основой для более элементарных психических процессов, например ощущения, и заканчивая более сложными» [2, с. 123].

С этой позицией совпадают результаты исследований мышления К. Алос-Феррера и С. Хюгельшефера: при рассмотрении вероятностных суждений, полагают они, естественным виновником является неуловимая концепция интуиции; более абстрактные нюансы, связанные с концепцией вероятности, не приходят естественным образом в человеческий разум, и интуитивное мышление, кажется, часто сбивает нас с пути в этой области. Поэтому неудивительно, что индивидуальная неоднородность в отношении предубеждений в вероятностных суждениях, как правило, связана с различиями в импульсивном или интуитивном поведении [13]. Из всего этого следует, что мышление детерминировано взаимодействием человека с миром.

Третий индикатор мышления – его смысловая наполненность. А.Н. Леонтьев в своей работе «Деятельность. Сознание. Личность» называет смысловые образования компонентами мышления и считает, что их надо изучать в системе внутренних отношений деятельности,

что перекликается с порождением мышления в процессе взаимодействия с миром [8]. Эта идея реализуется в исследованиях Р.М. Кумышевой, которая приходит к выводу, что необходимость взаимодействия человека с миром – это смысл, стимулирующий деятельность человека. В частности, смысл обретает познание мира, а необходимость управлять процессами, происходящими в мире, придает смысл самопознанию [3, 5]. Взаимодействие человека с миром придает смысл деятельности вообще и созидательной деятельности, в частности [7]. Результатирующим смыслом в данном контексте становится смысл самосовершенствования, поскольку условия внешнего мира динамичны, они требуют от человека постоянного познания и самопознания, принятия новых решений, что стимулирует самосовершенствование личности. И в итоге деятельность становится индикатором самоэффективности человека [6], а созидательная деятельность обретает смысл регуляции взаимодействия человека с миром [7]. Таким образом, экспериментально подтверждена необходимость смысловой наполненности деятельности, которая формирует мышление.

После установления индикаторов мышления необходимо найти пути гармоничного развития интуитивного и дискурсивного мышления у обучающихся музыке школьников. В этом направлении Р.М. Кумышева также исходит из модели взаимодействия человека с миром [6]. Мышление развивается посредством продуктивной (или созидательной) деятельности, порождаемой смыслами-стимулами и порождающей смыслы-результаты. При моделировании такой деятельности реализуются индикаторы мышления: процессуальность, целостность, продуктивность и смысловая наполненность. В модели контекстного обучения, которое применялось Р.М. Кумышевой для развития наряду с интуитивным мышлением дискурсивного мышления, она опиралась на исследования В.Я. Пономарева [10]. Он представляет творческое мышление как модель с двумя полюсами в двух формах их реализации: 1) интуитивным опытом и логическим опытом; 2) состояниями интуитивного решения и логического решения задачи [10]. Именно по такой схеме идет развитие мышления музыкантов: на ранних этапах обучения музыке преобладает интуитивное мышление; после накопления исполнительского опыта происходит переход от интуитивного подхода к более обдуманному; далее музыкант моделирует и контролирует свою деятельность. Эту схему Р.М. Кумышева предлагает реализовывать в модели контекстного обучения [4].

Необходимость рассмотрения учебной деятельности в контексте освоения обучающимся мира и сочетания в процессе ее выполнения интуитивного и дискурсивного мышления подчеркивает и З.А. Решетова. На ее взгляд, «целенаправленное формирование ориентировки

учащегося на системную организацию исследуемого (преобразуемого) объекта и самой деятельности с ним есть главное условие формирования способностей всестороннего освоения мира» [11, с. 43]. В этой концепции суть обучения заключается в превращении внешней деятельности (с объектами) во внутреннюю (с образами объектов – понятий), ее объективного содержания – в субъективную мысль, материальной деятельности – в идеальную (в знаках), не психического – в психическое [11].

Поскольку музыкальная деятельность музыканта-исполнителя является творческой (созидательной, продуктивной), она неминуемо приводит к необходимости ее осуществления сочетанием интуитивного и дискурсивного типов мышления.

Таким образом, мышление всегда является продуктом взаимодействия человека с миром. Основными индикаторами интуитивного мышления являются: процессуальность, целостность, продуктивность, смысловая наполненность. Эти индикаторы будут реализованы в дальнейших исследованиях по формированию гармоничного сочетания интуитивного и дискурсивного мышления у школьников, обучающихся музыке.

Библиография

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
2. Забегалина С.В. Специфика обработки информации в процессе интуитивного мышления и прогнозирования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – Т. 1, № 4. – С. 123–128.
3. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования): сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.
4. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. – С. 38–43.
5. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы IV Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2022. – С. 300–306.
6. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самоэффективности субъекта // Динамика смысловой реальности и акме личности: сборник научных трудов. – М., 2023. – С. 59–63.
7. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Смыслообразование и его контек-

сты: жизнь, структура, культура, опыт: сборник научных трудов. – Электронное издание. – М., 2022. – С. 53–56.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 304 с.

9. Панов В.И. Экопсихология: парадигмальный поиск. – М.; СПб: Нестор-История, 2014. – 304 с.

10. Пономарев Я.А. Психика и интуиция. – М.: Политиздат, 1967. – 256 с.

11. Решетова З.А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 40–55.

12. Селиванов В.В. Теория мышления как процесса: экспериментальное подтверждение // Экспериментальная психология – Experimental Psychology (Russia). – 2019. – Т. 12, № 1. – С. 40–52.

13. Alós-Ferrer C., Hügelschäfer S. Faith in intuition and cognitive reflection. Journal of Behavioral and Experimental Economics. – 2016. – Vol. 64. – P. 61–70.

УДК 373.5

ВЛИЯНИЕ ГИПЕРАКТИВНОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анаев М.А.,

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Тайсаева А.В.,

*студентка 4 курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Шериев М.З.,

*студент 3 курса КБГУ им. Х.М. Бербековой,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. По мнению многих родителей и педагогов, гиперактивность – это всего лишь проблема поведения, объясняющаяся «распущенностью» ребенка и его неумелое воспитание. Такие поспешные выводы не всегда оправданы, так как гиперактивность – это медицинский диагноз, право на постановку которого имеет только квалифицированный специалист. Данный диагноз ставится после специального обследования.

При упоминании о гиперактивности имеют ввиду не выраженную патологию или криминальное поведение, а случаи, которые укладываются в популяционные распределения нормальных признаков.

В статье рассматриваются причины возникновения гиперактивности, а также влияние этой проблемы на успеваемость детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *гиперактивность ребенка, дефицит активного внимания, двигательная расторможенность, импульсивность, коррекция, органическое поражение мозга, перинатальная патология, социальные и генетический факторы.*

THE INFLUENCE OF HYPERACTIVITY ON THE SUCCESS OF LEARNING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Anaev M.A.,

*Kabardino-Balkar State University named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Taysaeva A.V.,

*4th year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Sheriev M.Z.,

*3th year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. According to many parents and teachers, hyperactivity is just a behavioral problem explained by the "promiscuity" of the child and his inept upbringing. Such hasty conclusions are not always justified, since hyperactivity is a medical diagnosis, the right to which only a qualified specialist has the right. This diagnosis is made after a special examination.

When referring to hyperactivity, they do not mean pronounced pathology or criminal behavior, but cases that fit into the population distributions of normal characteristics. Most primary school children, as teachers and parents call a "difficult" child, and sociologists refer to this category as population distributions of normal traits [1, p. 211].

In our article, we will talk about the causes of hyperactivity. We also showed the impact of this problem on the academic performance of primary school children.

Keywords: *hyperactivity of the child, lack of active attention, motor disinhibition, impulsivity, correction, organic brain damage, perinatal pathology, social and genetic factors.*

В настоящее время наблюдается увеличение количества младших школьников, сталкивающихся с трудностями в обучении. Для детей школьный период сложен, у многих отмечается возрастная незрелость произвольной регуляции, что приводит к дезадаптации.

Среди неуспевающих младших школьников наблюдается отклонение в развитии. Одним из распространенных встречающихся отклонений является гиперактивность [4, с. 12].

Анализ литературы показал, что в отечественной психолого-педагогической науке гиперактивности уделялось внимание, но не первостепенное. В.П. Кащенко дал описание «болезненно выраженной активности». Выделил такие недостатки, как отсутствие определенной цели, рассеянность, импульсивность поступков [3, с. 136].

Обращаясь к опыту зарубежных психологов, стоит отметить то, как В. Оклендер характеризует гиперактивных детей.

«Гиперактивный ребенок не может сидеть на одном месте, он суетлив, много двигается, много разговаривает, может раздражать окружающих. У гиперактивного ребенка плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Наблюдается неуклюжесть, ребенок роняет или ломает вещи. Ребенок плохо может сконцентрировать свое внимание, легко отвлекаем» [5, с. 48].

Немало результатов достигнуто в изучении проблемы гиперактивности у младших школьников [7, с. 36]. Проявление синдрома гиперактивности можно наблюдать в возрасте до 7 лет. Синдром гиперактивности может беспокоить родителей с первых дней жизни ребенка. У детей наблюдается повышенный мышечный тонус, чрезмерная чувствительность ко всем раздражителям (свет, шум), плохой сон, во время бодрствования – повышенная подвижность и возбудимость. Вся деятельность ребенка имеет хаотичный характер. Нарушения поведения ребенка можно наблюдать в ситуациях, которые требуют организованного поведения [2, с. 112].

Основными причинами, которые лежат в основе возникновения гиперактивности детей, являются:

- 1) патологии беременности, родов;
- 2) интоксикация первых дней жизни малыша;

3) минимальная мозговая дисфункция (ММД), которая приводит к появлению проблем, связанных с неуспеваемостью младших школьников.

Большинство придерживаются следующих факторов возникновения гиперактивности, которые могут взаимодействовать между собой:

- § органическое поражение мозга (черепно-мозговая травма);
- § перинатальная патология (нарушения во время беременности, асфиксия новорожденного);
- § генетический фактор;
- § социальные факторы (воспитательные воздействия).

Как же проявляется гиперактивность у детей младшего школьного возраста? И каково ее влияние на успеваемость учащихся?

У детей младшего школьного возраста гиперактивность проявляется нарушением внимания (дети не способны сосредоточить внимание на долгое время на одном предмете, поэтому не способны выполнить задание полностью, они часто забывают то, о чем их просят или что им нужно сделать).

В связи с этим у детей пропадает интерес и упорство как в учебной, так и в игровой деятельности. Порой такие дети не могут спокойно досидеть до конца мультфильма, который показывают по телевизору, даже если он идет около получаса.

Коррекция – это исправление недостатков, неправильностей, не требующих конечных изменений [3]. Коррекция гиперактивности детей младшего школьного возраста должна проводиться в комплексе по различным методикам, которые есть медикаментозные и немедикаментозные. Преимущественно пользуются немедикаментозными методиками. Лечебными пользуются только в том случае, когда другие методики не принесли эффективного результата.

Основным направлением коррекции гиперактивности является правильная двигательная активность ребенка. Гиперактивным детям противопоказаны игры и спортивные занятия с соревновательным характером, поэтому рекомендуются легкие аэробные тренировки (плавание, езда на велосипеде, лыжи).

К коррекции также относится работа с психологом. Психолог на основе методик может уменьшить тревожность и повысить способность к коммуникации ребенка. Психолог работает не только с ребенком, но и с его родителями. Родителям он помогает изменить микроклимат в семье, который благоприятно влияет на ребенка.

Для педагога также важно знать гиперактивных детей своего класса, диагноз которых подтвержден специалистом. Учитель должен так организовать учебный процесс, чтобы учитывать индивидуальные особенности развития и поведения ребенка. Педагог в работе с гиперактивными детьми должен использовать три основных направления:

- § развитие дефицитарных функций (внимание, память, координация);
- § отработка навыков взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- § работа с гневом, которая проводится при необходимости.

Можно сделать вывод, что большинство исследований синдрома гиперактивности принадлежат зарубежным авторам. В отечественных работах современная концепция гиперактивности формулируется на основе представлений о минимальных мозговых дисфункциях. Синдром гиперактивности – самая частая причина нарушений поведения и трудностей обучения в младшем школьном возрасте.

Библиография

1. Болотовский Г.В. Гиперактивный ребенок. – М.: Омега, 2010. – 221 с.
2. Брызгунов И.П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2012. – 112 с.
3. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Академия, 2011. – 136 с.
4. Кириллова Е.А. Гиперактивный ребенок. – М.: Основа, 2013. – 14 с.
5. Ломакина Г.Р. Гиперактивный ребёнок. Как найти общий язык с непоседой. – М.: ЛитРес, 2010. – 48 с.
6. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – М.: Новая строка, 2012. – 130 с.
7. Моница Г.Б. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая помощь. – М.: Речь, 2012. – 114 с.
8. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: учебное пособие по психологии. – М.: Генезис, 2010. – 36 с.
9. Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. – М.: Сфера, 2011. – 15 с.
10. VII Международный студенческий научный форум. – 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/1190/11278>
11. Информационный портал «Медицинская психология» – 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medpsy.ru>

ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Анаев М.А.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Шаваева Д.А.,
*студентка 4 курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Шериев М.З.,
*студент 3 курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Самооценка детей в современном обществе требует пристального внимания и изучения. Дети – это отражение происходящего в обществе. Те ценности, которые прививает им общество и культура в целом, полностью отражаются на характере и самооценке детей в целом. Благополучно устроенное общество воспитывает здоровое и благополучное поколение. В данном случае не последнюю роль играет и государство.

В настоящее время исследования самооценки человека в процессе его жизнедеятельности имеют большое значение в психологической теории и практике. Прежде всего изучаются сдвиги в содержании уровня самооценки и ее компонентов – какие качества осознаются лучше, как меняется с возрастом уровень и критерии самооценок, какое значение придается внешности, а какое умственным и моральным качествам.

Ключевые слова: самооценка, информационные технологии, подростки, умственное и моральное качество, современное общество, ценности.

RESEARCH ON SELF-ESTEEM IN OLDER ADOLESCENTS IN THE INFORMATION TECHNOLOGY ERA

Anaev M.A.,
*Kabardino-Balkar State University named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Shavaeva D.A.,
*4th year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Sheriev M.Z.,
*3th year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. The self-esteem of children in modern society requires close attention and study. Children are a reflection of what is happening in society. The values that society and culture instill in them in general are fully reflected in the character and self-esteem of children in general. A prosperous, economically and morally organized society brings up a healthy and prosperous generation. In this case, the state plays an important role.

Currently, research on a person's self-esteem in the process of his life is of great importance in psychological theory and practice. First of all, the shifts in the content of the level of self-esteem and its components are studied – which qualities are better understood, how the level and criteria of self-esteem change with age, what importance is attached to appearance, and what to mental and moral qualities.

Keywords: *self-esteem, information technology, adolescents, mental and moral quality, modern society, values.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что процесс развития самооценки личности, по сравнению с другими психологическими образованиями, изучен довольно мало. Интерес к этим исследованиям на материале психологии развития быстро возрастает. Переходный возраст заметно отличается как от детства, так и от взрослости, в этом отношении имеется грань между подростком и юношей. Именно поэтому исследование особенностей самооценки подростка является на сегодняшний день актуальным.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально изучить особенности самооценки у старших подростков в эпоху информационных технологий.

Гипотеза исследования: уровень самооценки у старших подростков в эпоху информационных технологий, возможно, изменится, если разработать и реализовать программу формирования самооценки.

Для этого необходимо решить следующие **задачи**.

- 1) изучить понятие самооценки;
- 2) выявить особенности формирования самооценки у старших подростков в эпоху информационных технологий;
- 3) обозначить этапы, методы и методики исследования;
- 4) охарактеризовать выборку и результаты констатирующего эксперимента/

Исходя из поставленной цели, были сформулированы следующие **задачи работы:**

- изучить особенности развития личности в подростковом возрасте;

- рассмотреть основные точки зрения исследований по проблеме самооценки в подростковом возрасте;
- экспериментально исследовать особенности уровня самооценки у подростков.

В любящей и заботливой семье, как правило, растет счастливый ребенок со здоровой самооценкой. Государство должно быть заинтересовано в охране детей от негативной информации. Должны прививаться любовь и стремление к созданию семьи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МКОУ СОШ № 9 г. Нальчик.

В работе применялись следующие *методы и методики исследования*.

1. Теоретические: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; моделирование; обобщение; метод целеполагания.

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент:

- методика «Исследование самооценки личности» С.А. Будасси;
- методика «Самооценка личности старшеклассника» Г.Н. Казанцевой;
- методика исследования самооценки «Лесенка»;
- тест на определение самооценки (Л.С. Бочкарева).

Культура, в которой растёт ребенок, непременно станет его маяком в жизни. Родители, которые прививают ребенку любовь к ближнему, воспитают человека нравственно развитого, благородного. Однако не стоит забывать, что ребенок сам вправе выбирать жизненный путь. Каким он будет зависит только от родителей. Поэтому детям гораздо легче адекватно оценить и дать самооценку, нежели верно оценить свое положение в системе личных отношений.

Недопустимо ограничивать общение с детьми только дисциплинарными указаниями, связанными с выполнением развивающих задач или режимных моментов. Педагогу необходимо чаще разговаривать с детьми, интересоваться их настроением. Положительные личностные качества взрослого настолько значимы для старшего дошкольника, что у него сразу же возникает желание приобщиться к совместному делу. Именно в направлении организации свободного общения для педагога и воспитанников возникает возможность раскрыть наиболее полно свой творческий потенциал.

Рост самооценки должен иметь связь с такими приобретениями, как широта диапазона критериев оценок, их соотнесенность, обобщенность, отсутствие категоричности, объективность. Было показано, что

дети с рефлексивной самооценкой более общительны, чутко улавливают требования сверстников, стремятся им соответствовать, тянутся к знакомствам и хорошо ими принимаются. Недостаточное усвоение содержания нравственных качеств личности, отсутствие рефлексивности при самооценке ведет к ограничению ее регулятивных функций: появляется конфликтность, настороженность в отношениях со сверстниками. Таким образом, развитие самооценки и личностного действия оценивания себя является условием развития личностной саморегуляции как важного вида регулятивных действий и коммуникативных действий у подростков.

Опытно-экспериментальная работа проводилась под контролем психолога образовательного учреждения. В исследовании приняли участие 20 учащихся, среди которых 9 юношей и 11 девушек. После проведения методики Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, полученные результаты показали, что у испытуемых преобладает средний уровень самооценки в 50 % (10 человек), 23,3 % (5 человек) характеризуется высоким уровнем; низкий уровень самооценки выявлен у 8 подростков (26,7 %). Полученные результаты по методике «Исследование самооценки личности» С.А. Будасси показывают, что на начало исследования у 16 подростков (53,3 %) преобладает средний уровень самооценки, высокий у 6 человек (20 %), а низкой самооценкой обладают всего 8 учеников (26,7 %). Методика «Самооценка личности старшеклассника» Г.Н. Казанцевой позволила выявить следующие результаты: у 17 учащихся (56,7 %) преобладает средняя самооценка, высокий уровень выявлен у 6 человек (20 %), помощь в формировании адекватной самооценки требуется 7 подросткам (23,3 %), у которых уровень самооценки низкий.

Таким образом, была сформирована выборка испытуемых для реализации программы формирования адекватной самооценки у старших подростков в количестве восьми человек. Учащиеся, у которых был выявлен высокий уровень самооценки, не пожелали принять участие в программе. В дальнейшем нами будет проведена разработанная программа формирования адекватной самооценки у старших подростков, которая вероятно изменит уровень самооценки у испытуемых.

Библиография

1. Байдин Д.В. Изучение влияния самооценки на учебную мотивацию у младших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. – Т. 18. – С. 11–15.
2. Бессонова О.А. Моделирование процессов формирования психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S1. – С. 231–235 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/75047.htm>. (дата обращения - 18.03.2018).

З.Бондаренко Н.Я. Роль самооценки в формировании личности подростка // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2007. – № 1–2. – С. 101–105.

УДК 159.922.736.3

УСТНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ НЕКОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРИЧИНА НИЗКОГО СТАТУСА У РЕБЕНКА В КОЛЛЕКТИВЕ

Апажихова Р.Б.,
магистрант КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматривается связь между устной коммуникативной некомпетентностью и низким социальным статусом у детей в коллективе. Устная коммуникативная некомпетентность охватывает недостаточные навыки слушания, выражения мыслей и установления эффективной взаимосвязи с другими.

Ключевые слова: *устная коммуникативная некомпетентность, социальный статус, дети.*

Abstract. The article explores the connection between oral communicative incompetence and low social status among children in a team. Oral communication incompetence encompasses insufficient skills in listening, expressing thoughts, and communicating effectively with others.

Keywords: *oral communicative incompetence, social status, children.*

Социальная адаптация и успешное взаимодействие в коллективе играют важную роль в формировании личности ребенка. Однако не все дети легко находят свое место в коллективе и достигают высокого статуса среди сверстников. Низкий статус может стать причиной множества проблем, включая снижение самооценки, социальную изоляцию и негативные эмоциональные последствия. По нашему мнению, одной из наиболее значимых причин низкого статуса у ребенка в коллективе является устная коммуникативная некомпетентность.

Устная коммуникативная компетентность играет важную роль в успешной социализации человека. Способность эффективно выражать свои мысли и идеи в устной форме позволяет установить более глубокие и качественные связи с другими людьми. Коммуникация является ключевым инструментом для установления и поддержания социальных отношений, создания дружеских связей и успешного взаимодействия в коллективе.

Устная коммуникативная компетентность также влияет на самооценку и уверенность человека [4]. Способность выразить свои мысли четко и убедительно помогает развить уверенность в себе и своих способностях. Кроме того, устная коммуникативная компетентность является неотъемлемой частью академического и профессионального успеха, так как эффективное выступление и убедительное общение являются ключевыми навыками во многих сферах жизни.

Устная коммуникативная некомпетентность – это отсутствие знаний о составляющих устной коммуникативной компетенции и/или неумение этими знаниями пользоваться [3]. Этот недостаток может привести к трудностям в установлении контактов с другими детьми, созданию дружеских отношений и участию в общих деятельности. В результате ребенок оказывается на периферии коллектива, не получает признания и поддержки сверстников, что влияет на его самооценку и социальное развитие.

В данной статье мы представим результаты проведенного нами исследования. Устная коммуникативная некомпетентность может проявляться в слабой грамматике, недостаточном словарном запасе, неумении структурировать сообщение или трудностях в поддержании беседы. Люди с устной коммуникативной некомпетентностью могут испытывать трудности в установлении контактов с другими людьми, и не могут эффективно передавать свои мысли и чувства.

Устная коммуникативная некомпетентность включает ряд аспектов, которые влияют на способность человека эффективно коммуницировать. Один из таких аспектов – это лексико-грамматическая некомпетентность, которая проявляется в неправильном использовании грамматических правил, ограниченном словарном запасе и неправильном выборе слов и выражений.

Другим аспектом является некомпетентность в организации речи и структурировании сообщения. Люди с такой некомпетентностью могут иметь трудности в выражении своих мыслей последовательно и логично, а также в соблюдении правильной последовательности информации.

Как было сказано выше, устная коммуникативная некомпетентность может быть причиной низкого статуса у ребенка в коллективе, который имеет серьезные негативные эмоциональные и психологические последствия. Ребенок с низким статусом часто испытывает чувство непризнания,

отверженности и может иметь низкую самооценку. Он может ощущать себя изолированным и несчастным, не имея поддержки и дружеских связей.

Такие дети часто страдают от тревоги и депрессии. Они могут испытывать постоянный стресс и беспокойство, связанные с ожиданием негативных реакций и отвержения со стороны сверстников. Это влияет на их эмоциональное благополучие и может привести к серьезным психологическим проблемам.

Другим следствием устной коммуникативной некомпетентности ребенка могут быть проблемы с академической и социальной адаптацией ввиду его низкого статуса в коллективе. Ребенок с таким статусом может испытывать трудности в учебе и снижение мотивации. Он может стать менее заинтересованным в учебных заданиях, иметь проблемы с концентрацией и самодисциплиной.

Социальная адаптация также может быть затруднительной для ребенка с низким статусом. Он может столкнуться с проблемами при установлении дружеских отношений, включая отсутствие приглашений на встречи или мероприятия. Это может привести к социальной изоляции и ограниченным возможностям для развития навыков общения и взаимодействия с другими людьми.

Поведенческие и эмоциональные проявления у ребенка с низким статусом могут быть разнообразными [1]. Вот несколько примеров.

- *Социальное избегание.* Ребенок может стараться избегать контакта с другими детьми, не участвовать в играх и активностях, предпочитая оставаться в стороне.

- *Пассивность.* Ребенок с низким статусом может проявлять пассивное поведение, не иницируя взаимодействие с другими, не высказывая свои мнения и предпочитая оставаться незаметным.

- *Агрессивность.* В некоторых случаях ребенок с низким статусом может проявлять агрессивное поведение, включая обиды, дразнение или даже физическую агрессию в отношении других детей.

- *Пониженная самооценка.* Ребенок с низким статусом может испытывать сильное снижение самооценки и негативное отношение к себе. Он может считать себя неудачником и недостойным внимания и уважения других.

- *Эмоциональная нестабильность.* Ребенок с низким статусом может испытывать частые изменения настроения, быть более восприимчивым к критике и легко реагировать на стрессовые ситуации.

В целом, низкий статус у ребенка в коллективе может иметь серьезные последствия для его эмоционального, психологического и социального развития [2]. Поддержка и помощь в создании позитивной атмосферы в коллективе играют важную роль в преодолении этих про-

блем и помогают ребенку строить здоровые и успешные отношения со сверстниками.

В 2019 году Сидоровой Е.Э. и Туласыновой Н.Ю. был организован педагогический эксперимент. Они провели диагностику уровня сформированности межличностных отношений при помощи социометрии по Дж. Морено, выявлена самооценка младших школьников по методике «Шкала Дембо-Рубинштейн» и определены уровни школьной тревожности детей по методике Филлипса [5]. По результатам был сделан вывод, что процент детей, чей уровень тревожности является повышенным и высоким в группе младших школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе межличностных отношений, выше, чем в группе младших школьников, имеющих благоприятное положение в системе межличностных отношений.

По итогам проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

- чем выше статус школьника в классном коллективе, тем больше у него развиваются качества, которые помогают держать в дальнейшем занятую позицию;

- чем ниже статус школьника, тем меньше он включается в отношения в коллективе;

- школьники, чье положение в коллективе сверстников благополучно, и имеют наибольшее число выборов, выделяются активной жизненной позицией, характеризуются такими чертами, как общительность, инициативность. А также большинство из них хорошо учатся, положительно относятся к коллективу, девочки отличаются привлекательной внешностью;

- школьники, имеющие небольшое количество выборов и не пользующиеся взаимностью, не удовлетворены своим положением. Они стараются общаться со сверстниками за пределами класса, в классе недоброжелательны, иногда конфликтуют. Но есть дети, которые, невзирая на свое положение в коллективе, все равно стремятся к общению со сверстниками;

- группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, тоже имеют немного сходные характеристики. У этих детей имеются трудности в общении со сверстниками, это проявляется во вспыльчивости, капризности, грубости, замкнутости. Таких детей отличает ябедничество или завышенная самооценка. Многие из этих детей стеснительны, нерешительны и они боятся проявлять себя в общественной деятельности;

- у школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе межличностных отношений, уровень школьной тревожности выше,

чем у других детей, имеющих благополучное положение в системе межличностных отношений.

Как мы видим, неблагоприятное положение в системе межличностных отношений становится причиной низкой самооценки детей, а причина такого положения – устная коммуникативная некомпетентность. Она влечет за собой серьезные последствия для эмоционального состояния и благополучия ребенка. Устная коммуникативная некомпетентность является серьезной проблемой, которая может оказывать негативное влияние на статус ребенка в коллективе. Выявлено, что низкий статус может привести к различным негативным последствиям, включая эмоциональные и психологические проблемы, а также затруднения в академической и социальной адаптации.

Однако есть ряд способов преодоления устной коммуникативной некомпетентности, которые могут помочь ребенку повысить свой статус в коллективе. Развитие навыков активного слушания, тренировка устной речи и поддержка со стороны родителей, педагогов и специалистов играют важную роль в этом процессе.

Преодоление устной коммуникативной некомпетентности не только способствует повышению статуса ребенка в коллективе, но и развивает его навыки коммуникации, уверенность в себе и социальные компетенции, которые будут полезны в дальнейшей жизни.

Библиография

1. Блонский П.П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды. – М., 2006.

2. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: сборник статей. – Новосибирск, 1985. – С. 64–78.

3. Захарова Е.П., Кормилицына М.А., Сиротина О.Б. Коммуникативная компетенция: проблемы типологии ее составляющих и их роли в дискурсах разных типов // Русский язык: исторические судьбы и современность: труды и материалы IV международного конгресса исследователей русского языка. – М., 2010.

4. Снегирёва Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников: методические рекомендации. – М., 2009

5. Сидорова Е.Э., Туласынова Н.Ю. Формирование межличностных отношений младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-mladshih-shkolnikov-1>

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Апшева С.Ю.,

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Карданова Е.В.,

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния индивидуального стиля педагогической деятельности на эмоциональное состояние младших школьников. Дается характеристика различных стилей педагогического общения. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей влияния индивидуального стиля педагогической деятельности на эмоциональное состояние младших школьников.

Ключевые слова: *педагогическое общение, стиль педагогической деятельности, эмоциональное состояние.*

INFLUENCE OF THE INDIVIDUAL STYLE OF TEACHER ACTIVITY ON THE EMOTIONAL STATE OF YOUNGER STUDENTS

Apsheva S.Y.,

*Kabardino-Balkar state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Kardanova E.V.,

*Kabardino-Balkar state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. The article deals with the problem of the influence of an individual style of pedagogical activity on the emotional state of younger schoolchildren. The characteristics of various styles of pedagogical communication are given. The results of an empirical study of the peculiarities of the influence of an individual style of pedagogical activity on the emotional state of younger schoolchildren are presented.

Keywords: *pedagogical communication, style of pedagogical activity, emotional state.*

Младший школьный возраст характеризуется перестройкой отношений ребенка с людьми. Ведущей деятельностью является учебная, она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. Влияние учителя на психологическое состояние является определяющим.

В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее существенные достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Дети младшего школьного возраста в большой эмоциональной зависимости от учителя. Здесь определяющим является стиль деятельности педагога, что сказывается на характере их отношения к учителю, школе и учебной деятельности.

Проблема индивидуального стиля деятельности уже давно стала предметом научного исследования. Основная концепция индивидуального стиля деятельности, разработанная в рамках отечественной школы, состоит в том, что человек способен сознательно или неосознанно учитывать свои индивидуальные особенности как объективные условия деятельности и в соответствии с ними организовывать свою деятельность [7, с. 85].

Значительный вклад в разработку данной проблемы внесли Н.И. Петрова, З.Н. Вяткина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов и другие. В частности, ими изучены различные аспекты стиля: структура, типология, процесс формирования. Но целый ряд вопросов, в частности касающихся результативной стороны индивидуального стиля деятельности учителя, не получил рассмотрения.

Под индивидуальным стилем понимают конкретную систему способов педагогической деятельности, обусловленную стойкими личностными качествами и складывающуюся при активном положительном отношении личности к труду. Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой – стили педагогической деятельности, в зависимости от ее характера [5, с. 41].

Индивидуальный стиль деятельности педагога представляет стиль педагогического общения в системе «учитель-ученик».

В.А. Канн-Калик определял стиль педагогического общения как «индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся» [3].

Под стилем педагогической деятельности И.А. Зимняя понимает специфическую систему «способов воздействия на школьников со стороны учителя или воспитателя» [2]. В стиле педагогической деятельности отражается характерная для педагога манера обращения к ученикам,

особенности предъявления требований и отношение в целом к учащимся со стороны учителя.

В психолого-педагогической литературе наиболее часто выделяются три основных стиля педагогической деятельности: авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарный стиль характеризуется подавлением учащихся категоричными оценочными суждениями, не допускающими возражений, а также бесцеремонностью в способах отдачи приказов и распоряжений. Такие педагоги навязывают свое мнение, и деспотично проявляют волю не только учеников, но также их родителей и коллег [1, с. 83].

Демократический стиль выражается в сотрудничестве учителя с учениками, при таком стиле требовательность педагога сочетается с уважением к личности ребенка, опорой на его мнение, личностные особенности, соблюдение его личных границ, учет интересов и желаний, тактичность и корректность в решении возникающих вопросов и противоречий.

Еще одним достаточно распространённым стилем педагогической деятельности является либеральный (попустительский). Вместо требований, учителя уговаривают учеников, а зачастую и сами выполняют за них часть поручений. Данный стиль деятельности также проявляется в бездеятельности педагога, в его самоустранении от ответственности за учебный процесс, предоставляя полную свободу детям, которые воспринимают это как признак слабости [7, с. 86].

Таким образом, успешность обучения детей в начальной школе обусловлена характером организации учебно-воспитательного процесса, эмоциональным фоном, сопровождающим обучение, то есть индивидуальной организацией труда педагога, его стилем деятельности. Этим и объясняется выбор темы нашего исследования.

Цель исследования – выявить особенности влияния индивидуального стиля деятельности учителя на эмоциональное состояние младшего школьника.

С целью определить особенности индивидуального стиля учебной деятельности было проведено эмпирическое исследование. Выборка исследования включала 14 учителей начальных классов.

Результаты психодиагностики особенностей педагогического общения с помощью методики «Стиль педагогического общения» (Р.В. Овчарова) выявили у большинства (46 %) учителей демократический стиль педагогического общения; 36 % склонны к авторитарному стилю педагогического общения и у 21 % либеральный стиль педагогического общения.

Дальнейшее изучение индивидуального стиля педагогической деятельности основывался на особенностях организации урока и его методическом обеспечении. Результаты, полученные с помощью методики

«Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности» (А.М. Маркова, А.Я. Никонова) [6, с. 180], свидетельствуют, что наиболее часто встречаются учителя с промежуточным индивидуальным стилем деятельности: эмоционально-методичным и рассуждающе-импровизационным – 28,6 % (4 учителя). Далее 21,4 % (3) учителей отдают предпочтение эмоционально-импровизационному и рассуждающе-методичному 21,4 % (3) стилям деятельности, которые являются полярными.

Следующим этапом нашего исследования являлось определение зависимости эмоционального состояния учащихся от индивидуального стиля деятельности учителя. Эмоциональное состояние учащихся изучалось с помощью методики эмоционально-цветовой аналогии А.Н. Лутошкина. Данная методика позволила определить эмоциональное самочувствие, которое возникает у школьника на основе воспринимаемого им отношения к нему. Это связано с тем, что ребенок оценивает себя в значительной мере в свете отношения окружающих (учителей, одноклассников).

Суть методики состоит в оценке членами группы своих эмоциональных состояний при помощи цвета. Каждый цвет обозначал определенное настроение. Оперативная цветоматрица заполнялась ежедневно в начале и в конце дня на протяжении одной учебной недели. Это позволило определить эмоциональное состояние и психологический климат в коллективах, а также дать оценку различным воздействиям (учебный процесс, общение с учителем и одноклассниками и т. д.) на настроение школьников.

Проведенный анализ эмоционального состояния школьников позволил прийти к заключению, что наиболее благоприятная психологическая атмосфера царит в классах, где работают педагоги, использующие эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный и рассуждающе-импровизационный стили. Тревогу вызывает лишь психологический климат в классе учителя рассуждающе-методичного стиля, так как детям этого возраста несвойственно частое проявление спокойно-грустного настроения.

Библиография

1. Братченко С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения – а что же дальше? // *Magister*. – 1996. – № 3. – С. 83–90.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2013. – 280 с.
3. Канн-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

4. Ключева Н.В. Технологии работы психолога с учителем. – М.: Сфера, 2000. – 185 с.

5. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.

6. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993.

7. Никушин С.И. Индивидуальный стиль деятельности педагогов // Вестник магистратуры. – 2019. – № 1-2 (88). – С. 84–91 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru>.

УДК 371

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСОНАЖЕЙ КИНОФИЛЬМОВ)

Афасижева Л.Т.,
студентка 4 курса КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Кумышева Р.М.,**
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются личностные качества педагога как фактор нравственного развития обучающихся на примерах отечественного и зарубежного кинематографа. Посредством анализа персонажей выбранных кинолент эта работа выявляет аспекты личности педагога, способные стимулировать позитивные качества обучающихся.

Ключевые слова: *личностные качества педагога, личность обучающегося, образ учителя в кино.*

THE PERSONALITY OF THE TEACHER AS A FACTOR IN THE STUDENTS' PERSONAL GROWTH (USING MOVIE CHARACTERS AS AN EXAMPLE)

Abstract. The article examines the teacher personal qualities as a factor in the moral development of students using examples from domestic and

foreign cinema. By analyzing the characters of the selected films, this work reveals aspects of a teacher's personality that can stimulate positive qualities in students.

Keywords: *personal qualities of a teacher, moral development of a student, teacher image in a movie.*

Актуальность исследования обусловлена влиянием личности педагога на формирование личности обучающегося, что является одним из важнейших аспектов всего процесса обучения и воспитания. Роль педагога заключается не только в передаче знаний, но в умении привить ребенку положительные качества, а также в помощи определения способностей и грамотном их развитии. Анализ образов, отраженных в кинематографе, позволяет выделить различные педагогические подходы и личностные качества, которые влияют на формирование личности обучающихся. Кроме того, изучение влияния личности педагога в кинематографе способствует более широкому пониманию роли образования и воспитания в обществе.

Проблема исследования: изучение влияния личности педагога на формирование личности в контексте фильмов.

Цель исследования: анализ влияния личности педагога на нравственное развитие обучающихся.

Гипотеза исследования: можно предположить, что те или иные качества педагога стимулируют нравственное развитие обучающихся.

Эталонный педагог – это профессионал, хорошо разбирающийся в своей специальности, увлеченный преподаванием, использующий современные способы обучения и обладающий нравственными качествами, которые становятся источником вдохновения и стимулируют развитие обучающихся личности.

Р.М. Кумышева выделяет в качестве механизмов стимулирования нравственного развития обучающихся симпатию и доверие к педагогу [4]. Симпатия в межличностных отношениях является одним из факторов сближения и объединения людей и сохранения психологического комфорта. Она обычно возникает на основе общих взглядов, ценностей, интересов, нравственных идеалов и как следствие избирательной положительной реакции на привлекательную внешность, поведение, черты характера другого человека [6, с. 321].

При отсутствии доверия к педагогу обучающиеся не вступают с ним во взаимодействие, процесс учения происходит в отрыве от педагога

или не происходит вообще. В качестве факторов доверия названные авторы выделяют: 1) оценку позитивных перспектив потенциального сотрудничества или взаимодействия (заинтересованность в доверии, ценность доверия, ожидание блага в результате доверия); 2) прогноз успешности построения доверительных отношений (прогнозирование возможности и легкости/трудности процесса построения доверия) [5, с. 67]. Исходя из этого, Р.М. Кумышева приходит к заключению, что наличие доверия является очень важным критерием успешности педагогического взаимодействия [4].

В проведенном ею исследовании она установила, в какой степени и какие личностные характеристики свойственны учителям любимых и нелюбимых предметов. Обнаружилось, что у учителей любимых предметов на первых местах: общительность, «хорошее отношение ко мне», доброта, эрудиция, обаяние, далее – справедливость, требовательность, остроумие, затем по убывающей – чуткость, внешняя привлекательность, оригинальность. Менее всего учителям любимых предметов свойственны вспыльчивость и заносчивость. Именно эти личностные качества вызывают у обучающихся, по их словам, симпатию. Доверие вызывают личностные качества в совокупности с профессиональными умениями [4].

Сравним результаты данного исследования с образами педагогов в трех примерах из кинематографа.

Доживём до понедельника

В фильме противопоставляются два образа: Ильи Семеновича и Светланы Михайловны.

Илья Семенович работает учителем истории, он умён, хорошо разбирается в сфере своей деятельности, его уважают дети, это можно заметить в сценах на уроке истории, все сидят спокойно, тихо, внимательно слушая каждое слово. Заинтересовать весь класс – дело непростое, это под силу только настоящему профессионалу. И все же складывается ощущение, что ему тесно в стенах школы, но столкнувшись с грустью в глазах своих воспитанников, когда они узнали о его намерении уйти, он осознал, что его присутствие в их жизни является неопределимым, поскольку его знания, опыт и энтузиазм играют важную роль в их образовательном и нравственном развитии.

Противоположностью Ильи Семёновича выступает учительница литературы – Светлана Михайловна. Педагог, «загнанный в рамки школьной программы», считающий, что нужно быть строгим, чтобы тебя уважали. Она не стесняется высмеять девочку за сочинение на тему «Что такое сча-

стье?». А ведь, понятие «счастья» все трактуют по-разному. Вот и один мальчик написал в своём сочинении, что «Счастье-когда тебя понимают». Казалось бы, одно предложение, а сколько смысла!

Учителя, подобные Светлане Михайловне, крайне негативно влияют на формирование личностных качеств детей, так как она учит их идти по шаблону, делать то же, что и другие, а не выражать собственные мысли. Увы, такие педагоги встречаются сплошь и рядом. Нужно понимать, что учитель играет важную роль в нравственном развитии обучающихся. Мало просто выучиться в университете, нужно понимать, что учитель – это не просто профессия, это призвание, что учитель-не просто учит, он формирует личность, а какая она будет, уже зависит от личностных качеств самого учителя.

Запах женщины

В фильме сопоставляются педагоги школы и их директор Траск, с одной стороны, полковник Слэйд – с другой. Школьные педагоги – персонажи без моральных принципов. Директор Траск заставляет студентов сплетничать, выдавать своих товарищей, тем самым подавая плохой пример.

Второй же герой выступает полной противоположностью первому. Он не хочет, чтобы юноша предавал собственные ценности. В финальной сцене Фрэнк Слэйд произносит речь, где затрагивает темы мужества, благородства и воспитания. Он выступает против тех, кто воспитывает в молодом поколении предательство. Директор собирается отчислять героя, который отказался предать своих товарищей, тем самым поощряя безнаказанность тех, кто действительно виноват в произошедшем. Полковник на своём опыте убедился, что несправедливость приводит к «ампутации души». Поэтому обращается к совету попечителей с просьбой не выгонять парня.

Данный фильм показывает, что понятие «Кто такой учитель?», выходит далеко за рамки школьного кабинета. Учителем можно считать человека, сумевшего научить и направить, сумевшего оказать положительное влияние.

Общество мёртвых поэтов

Произведение, снятое режиссёром Питером Уиром. Фильм показывает нам обыденную школьную жизнь в строгом и жестко дисциплинированном месте под названием Велтон, где появляется новый учитель – Джон Китинг, который мгновенно завоевывает уважение и заинтересованность среди обучающихся. В фильме он противопоставляется

строгим традиционным методам преподавания, отходя от шаблонов, он общается со студентами на равных. Главной целью своей он ставит не освоение параграфа из учебника, а раскрытие творческого потенциала.

Мистер Китинг повлиял на всех ребят. Каждый из них получил ценный урок, они научились «ловить момент». Тодд Андерсон – застенчивый мальчик, который боится выступать перед людьми, благодаря своему учителю, сумел преодолеть внутренние ограничения и выступить перед своими одноклассниками. Нокс Оверстрит – мальчик, увлеченный девушкой, набирается смелости, проявляет инициативу после разговора с мистером Китингом, тот считает, что «Романтические отношения-лучший толчок к творчеству», этим он вдохновляет юношу не только на признание в любви, но и на создание собственных стихов. Нил Пэрри – мальчик, росший с довольно строгим и деспотичным отцом, распланировавшего для своего сына всю его жизнь, где, конечно же, нет места для увлечений. Именно Джон Китинг подталкивает его к пробе на роль в пьесе, но узнав о несогласии отца с увлечениями сына, просит того поговорить, объяснить свою точку зрения. Побоявшись отказа, Нил решает участвовать в постановке без согласия родителя. Его обман раскрывается, чем выводит из себя отца. История заканчивается оборванной жизнью мальчика. Виноват ли в этом мистер Китинг? Едва ли, ведь учитель вкладывал в свои слова совершенно другой смысл, просто мальчик понял их по-своему, и всё же мистер Китинг не побоялся взять на себя ответственность за эту трагедию, чем, несомненно, заслужил уважение у своих уже бывших студентов.

Проанализировав все представленные образы, можем выделить более значимые параметры личности педагога, которые оказывают влияние на формирование личности ребенка. Сюда можно включить такие качества, как: увлеченность преподаванием, эмпатия и сострадание, беспристрастность и справедливость, непрерывность развития профессиональных навыков. Эти личностные качества педагога существенно влияют на формирование личности обучающегося, создавая благоприятную и поддерживающую среду обучения, что способствует его социальному и эмоциональному развитию.

Библиография

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Давыдов В.В. Влияние личности педагога на формирование личности школьника // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2002. – № 3. – С. 3–12.

3. Занков Л.В. (1975). О роли личности учителя в формировании личности ученика // Советская педагогика. – 1975. – № 11. – С. 3–12.

4. Кумышева Р.М. Симпатия и доверие к учителю как факторы мотивации учения // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2018: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 397–399.

5. Купрейченко А.Б., Табхарова С.П. Критерии доверия и недоверия личности другим людям // Психологический журнал. – 2007. – № 2. – Т. 28. – С. 55–67.

6. Психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

УДК 37.013

СПОСОБЫ РЕГУЛЯЦИИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПРЕДСТАРТОВОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНОВ

Ачиева Н.Е.,
старший преподаватель КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Коноплева А.Н.,
кандидат педагогических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Гоноков А.Р.,
студент КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация: Коррекция психоэмоционального состояния спортсмена является неотъемлемой частью любого тренировочного процесса. Многие спортсмены с годами тренировок и выступлений выбирают для себя различные способы регуляции предстартового состояния, которые позволяют им справиться с предстартовым волнением.

Спортсмены должны научиться распознавать свое психоэмоциональное состояние перед важными стартами и правильно управлять своими эмоциями для достижения наилучшего результата.

Ключевые слова: *предстартовое состояние, психоэмоциональное состояние, предстартовая лихорадка, предстартовая апатия, боевая готовность.*

REGULATIONS OF PSYCHOEMOTIONAL PRE-START CONDITION OF ATHLETES

Achieva N.E.,

*senior lecturer of Kabardino-Balkar state
university named after H.M. Berbekov,*

Nalchik, Russia

Konopleva A.N.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Gonokov A.R.,

*student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abstract. Correction of an athlete's psychoemotional condition is an integral part of any training process. Many athletes over the years of training and performances choose for themselves different ways of regulating the pre-start condition, which allow them to cope with pre-start excitement.

Athletes should learn to recognize their psychoemotional condition before important starts and learn to manage their emotions correctly to achieve the best result.

Keywords: *pre-start condition, psychoemotional condition, pre-start fever, pre-start apathy, combat readiness.*

В настоящее время специалисты в области спортивной науки установили и подтвердили взаимосвязь между психоэмоциональным состоянием спортсмена и его достижениями. В данном вопросе особую важность имеет как предстартовое состояние, т. е. предшествующее, так и сопровождающее спортсмена во время всего времени выступления. Существует большое количество приемов для регуляции эмоций спортсменов. Из них некоторые методы используются задолго до начала соревнований, а другие позволяют корректировать состояние спортсмена непосредственно перед выходом на старт и в ходе состязаний. Процесс тренировок устроен таким образом, что каждый раз необходимо повышать свой уровень, ведь если не происходит усложнения, то спортсмен остается на одном уровне и не развивается.

Предстартовое состояние это психоэмоциональная реакция спортсмена, сопровождающаяся мобилизацией и усилением вегетативных функций организма перед началом (или задолго до начала) тренировочных нагрузок или соревновательной деятельности. Нервные центры, регулирующие эмоции, сосредоточены в подкорковой области головного мозга. Деятельность этих центров контролируется корой больших полушарий головного мозга, благодаря чему человек может управлять своими эмоциями [4].

Рассмотрим предстартовое состояние в виде трех различных вариантов, каждый из которых по-своему влияет на общий настрой спортсмена, а именно: боевая готовность, предстартовая лихорадка, предстартовая апатия.

Состояние боевой готовности – состояние умеренного эмоционального возбуждения, которое способствует повышению спортивных результатов за счет увеличения возбудимости нервных центров и мышечных волокон, оптимальной величины поступления глюкозы в кровь из печени, адекватного усиления частоты и глубины дыхания, частоты сердечных сокращений. Таким образом, спортсмен стремится скорее вступить в борьбу, правильно оценивает свои силы по сравнению с силами соперника и готов максимально использовать свои возможности.

Состояние предстартовой лихорадки – состояние чрезмерного эмоционального возбуждения, волнения и тревожности, повышенной нервозности, неустойчивости и нарушения внимания и памяти. В таком состоянии спортсмен склонен совершать фальшстарты, а также неправильно распределять силы по дистанции, начинать работу в слишком высоком темпе и т. д.

Состояние предстартовой апатии – состояние пониженного эмоционального возбуждения (усиления тормозных процессов), вялости, подавленности, отсутствия желания выступать в соревнованиях, неустойчивого настроения, ухудшения протекания психических процессов, отсутствия уверенности в своих силах. Иногда предстартовая апатия может возникать на фоне продолжительного возбуждения, как, например, при запаздывающем вызове на старт. Состояние предстартовой апатии зачастую приводит к снижению спортивного результата. Нередко при напряженной мышечной деятельности через несколько минут после ее начала состояние спортсмена может временно ухудшиться. В этот момент он может ощущать усталость, стеснение в груди, одышку, иногда может нарушаться координация движений, временно снижаться

работоспособность, возникает желание сойти с дистанции (у бегунов, пловцов, велосипедистов, лыжников, конькобежцев, гребцов) или прекратить бой или схватку (у боксеров, борцов). Такое состояние называется «мертвой точкой». Если спортсмен усилием воли его преодолевает, то наступает состояние некоторого облегчения, получившее название «второе дыхание». Координация движений при этом будет улучшаться, дыхание выравниваться, потоотделение усиливаться. Выходу организма из состояния «мертвой точки» способствуют некоторое снижение мощности работы и произвольное усиление дыхания с повторными глубокими выдохами.

Причиной появления «мертвой точки» является несоответствие между интенсивностью работы и функциональными возможностями систем, обеспечивающих снабжение организма кислородом. Преодоление состояния «мертвой точки» делает возможным восстановление необходимой регуляции двигательных и вегетативных функций [3–5].

Таким образом, предстартовое состояние, а также появление состояния «мертвой точки» можно регулировать и контролировать с помощью следующих средств, методов и приемов, воздействующих на психику спортсмена, как [1–2].

1. Грамотно выстроенная разминка. Если спортсмен излишне возбужден, целесообразно делать «успокаивающую» разминку (увеличить длительность выполнения упражнений, при этом снизить интенсивность; выполнять все упражнения плавно), если у него, наоборот, преобладают тормозные процессы, разминка, соответственно, должна быть короткой по времени, но с большей интенсивностью.

2. Массаж и различные виды самомассажа. Известно, что спортивный массаж положительно влияет на нервную систему. Потому интенсивные приемы массажа (разминание, поколачивание) увеличивают ее возбудимость, а умеренные (поглаживание, растирание), наоборот, уменьшают.

3. Произвольная регуляция дыхания. Изменение интервалов вдоха и выдоха, задержка дыхания способствуют снижению психического напряжения, а кратковременная гипервентиляция оказывает мобилизующее воздействие. Например, можно сделать 3–5 дыхательных циклов: медленный вдох на 5 счетов и медленный глубокий выход тоже на 5 счетов.

4. Словесные воздействия тренера. Убеждение, похвала, требование и прочие словесные воздействия способствуют повышению психи-

ческого напряжения, концентрации внимания, а на практике способствуют успокоению спортсмена, снятию состояния неуверенности. Их рекомендуется проводить за несколько дней до начала соревнований.

5. Аутотренинг спортсмена. Такие воздействия, как самоубеждение, самоприказы, самоуспокоение, самовнушение и др. способствуют, с одной стороны, концентрации мыслей на достижение высокого результата, победы, настройке на максимальное использование своих технико-тактических и физических возможностей, а с другой – снижению психической напряженности. Зачастую широко используются самоприказы типа «успокойся», «возьми себя в руки», «все в порядке» и др. Работа с мыслями и постановка правильных установок помогает правильно программировать себя и ставить цели, которые будут нести положительный заряд.

6. Прослушивание музыки. Многие спортсмены предпочитают перед соревнованиями слушать музыку, это помогает им отвлечься от внешних раздражителей (излишнего шума зрителей) и больше сосредоточиться на предстоящем соперничестве.

Таким образом, с эмоциями, возникающими на фоне напряженной подготовки к соревнованиям, будь то волнение, страх или наоборот излишняя самоуверенность и неспособность грамотно оценить и сопоставить силы противника и свои, можно и нужно работать. Зная, с каким видом предстартового состояния сталкивается тот или иной спортсмен можно пробовать и подбирать приемы и методы, которые смогут помочь решить конкретную эмоциональную проблему, ведь существует их большое множество. Главное – найти подходящую лично для каждого.

Библиография

1. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 208 с.

2. Гогунев Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 224 с.

3. Жаров К.П. Волевая подготовка спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 151 с.

4. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.

5. Мартенс Р. Социальная психология и спорт. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 176 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ТРЕНЕРА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЗАНИМАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ачиева Н.Е.,
*старший преподаватель КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Коноплева А.Н.,
*кандидат педагогических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Гоноков А.Р.,
*студент КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация: В статье рассмотрено современное значение эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности, в частности - в спортивной. Необходимость изучения проблемы эмоционального интеллекта в спортивной деятельности обусловлена современными требованиями подготовки спортсменов различной квалификации.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, спортивная деятельность, эмоциональная устойчивость, эмоциональный интеллект в спорте, распознавание эмоций.

COACHE'S EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS IMPACT ON STUDENTS DURING SPORTS ACTIVITY

Achieva N.E.,
*senior lecturer of Kabardino-Balkar state
university named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Konopleva A.N.,
*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Gonokov A.R.,
student of KBSU, Nalchik, Russia

Abstract. The article considers the modern importance of emotional intelligence in professional activity, particular – sports activity. The necessity

of studying the problem of emotional intelligence during sports activity is caused by modern requirements of training athletes of different qualifications.

Keywords: *emotional intelligence, sports activity, emotional stability, emotional intelligence in sports, emotion recognition.*

Эмоциональный интеллект играет большую роль в психологической подготовке спортсменов различного уровня, поскольку именно он выступает как одна из составляющих эмоциональной устойчивости спортсменов в процессе соревновательной деятельности [2].

Давайте разберем, что это такое эмоциональный интеллект и зачем он нужен? Почему он так важен?

Изучение эмоционального интеллекта в спортивной сфере рассматривается как неотъемлемая часть специфики спортивной деятельности, характеризующейся высоким уровнем стресса, вызванного соревновательной деятельностью. С одной стороны, это подразумевает необходимость у спортсменов развивать высокий уровень самоконтроля над своими эмоциями, а с другой – требует от тренера способности управлять эмоциональными состояниями своих подопечных.

Любой тренер общается со своими подопечными настолько тесно, что создает общее энергетическое поле. В этом поле очень важно понимать каждого спортсмена, чтобы тренировочный процесс проходил наиболее эффективно. Поэтому тренеру важно развивать свой эмоциональный интеллект и научиться его составляющим.

Эмоциональный интеллект включает в себя пять компонентов:

- 1) самосознание и самоконтроль – полное понимание себя и способность эффективно управлять своими эмоциями;
- 2) эмпатия – способность понимать чувства и эмоции других людей, ставить себя на их место;
- 3) социальность – способность искренне выстраивать отношения и связи, заботиться, проявлять интерес и разрешать конфликты;
- 4) личное влияние – способность вдохновлять и стимулировать как других людей, так и себя самого;
- 5) цели и видение – способность жить собственным умом, достигать поставленных целей и отстаивать свои ценности.

Каждая составляющая включает в себя определенные навыки. Это и понимание того, что такое эмоции, и какие эмоции «Я» испытываю в данный момент. Это и навык «Здесь и сейчас», навык нахождения в моменте и навык «Я-высказывания». Это одновременно и простые и колоссальные навыки. Конечно же, сюда входит навык слушания, но

по отношению к себе, к своим эмоциям, а также навык понимания своих эмоций в теле [3].

Первое – это мысли. Умение понимать, можно даже сказать читать свои мысли. Умение выстраивать мысли в позитивном русле. Этому тоже надо учиться тренеру!

Вторая составляющая, которая играет важную роль в процессе работы как с маленькими спортсменами, так и со спортсменами более высокой квалификации – понимание, распознавание эмоций других.

В секцию приходят дети, которые преследуют разные цели и задачи. Одних приводят для того, чтобы улучшить состояние здоровья, а другие хотят заниматься спортом профессионально и хотят посвятить этому свою жизнь. И чтобы каждому было интересно во время тренировочного процесса важно использовать те приемы, которые дают возможность понимать других.

И здесь хорошо работает навык эффективного слушания на трех уровнях. Без умения слушать у нас ничего не получится. Приведу пример. Многие люди, которые умеют и любят слушать, хотят и свои мысли высказать. И тогда они опускаются на тот уровень слушания, когда возникает желание, чтобы услышали их. А вот в процессе тренировок как раз важно научиться слышать других и понимать, особенно когда дело касается детей.

Сюда входят три уровня слушания: поверхностное слушание, глубокое слушание и глубинное слушание. Поверхностное слушание направлено на обычное бытовое общение, естественно, оно не направлено на понимание эмоций и состояний других людей, слушание глубокое – уже начинаем замечать настроение человека, мы больше слушаем, чем говорим, мы слышим слова человека. И глубинное слушание – способность чувствовать и слышать то, что находится «за» словами другого человека и быть в процессе общения в некоей глубинной, подлинной связи.

На этом этапе тренер уже может переключать себя с одной эмоции на другую. Очень важным умением является переключение с отрицательных эмоций на положительные. И вот тогда на этом уровне мы задаем себе вопрос: «Что сейчас произошло? Зачем я так отреагировал? Зачем мне это нужно?» Задавая эти три простых вопроса, тренер уже чувствует, как внутри напряжение спадает.

И ещё один приём для снятия напряжения, самый простой - это переключение внимания. Когда тренер может переключить внимание с себя или говорящего, либо обратить в мягкую шутку, чтобы шутка была безболезненной для того, с кем мы общаемся. Основной задачей тренера является создать комфортную психоэмоциональную среду для достижения наилучших результатов в спортивной деятельности [1, 4].

Считается, что специалисты с высокими показателями эмоционального интеллекта более рационально принимают решения в стрессовых ситуациях, эффективнее работают со спортсменами разной квалификации, что благоприятно отражается на их дальнейшем профессиональном продвижении по карьерной лестнице.

Следует отметить, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта делает возможным регулировать свое поведение, воплотить поставленную цель, реализовать намеченный результат.

Библиография

1. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.

2. Киселева Т.С., Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс человека // Инновации и инвестиции. – 2015. – № 4. – С. 45–49.

3. Петровская Т. Эмоциональный интеллект и соревновательная тревожность спортсменов // Наука в олимпийском спорте. – 2015. – № 4. – С. 60–63.

4. Сулеева К.М., Рамашов Н.Р., Бабушкин Г.Д. Интегральная подготовка юных спортсменов // Вестник Карагандинского университета. Серия. Педагогика. – 2015. – № 3 (79). – С. 24–29.

УДК 378

ТЕХНОЛОГИЯ «КБГУ – ПРОСТРАНСТВО ВОЗМОЖНОСТЕЙ» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОЙ ИНИЦИАТИВЫ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ «ПРИОРИТЕТ 20–30»

Багова Р.Х.,

*кандидат педагогических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье описывается образовательная технология, которая позволяет управлять развитием научно-образовательной среды вуза как инновационной. Технология направлена на поддержку ориентации студента в научно-образовательной ситуации, способствует выбору им ролевой модели (Исследователь, Педагог, Практик). Вуз рассматривается как пространство возможностей, в котором реализуются особые педагогические условия.

Ключевые слова: ориентация студента в научно-образовательной ситуации, ролевые модели, пространство возможностей, особый тип педагогического взаимодействия преподавателя и студента, поддержка и развитие студенческой инициативы, поддержка при создании инновационного продукта, поддержка научной и социальной значимости продукта.

**INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY
«KBSU – A SPACE OF OPPORTUNITIES» AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF YOUTH INITIATIVES WITHIN
THE FRAMEWORK OF THE DEVELOPMENT PROGRAM
«PRIORITY 20–30».**

Bagova R.Kh.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Annotation. An educational technology is described that makes it possible to manage the development of the scientific and educational environment of a university as an innovative one. The technology is aimed at supporting the student's orientation in the scientific and educational situation, facilitating his choice of a role model (Researcher, Teacher, Practitioner). The university is considered as a space of opportunities in which special pedagogical conditions are realized.

Keywords: *student orientation in a scientific and educational situation, role models, space of possibilities, a special type of pedagogical interaction between teacher and student, support and development of student initiative, support in creating an innovative product, support for scientific research and social significance of the product.*

Необходимость модернизации развития страны и понимание ключевого значения науки в современном мире послужило основанием для запуска программы академического лидерства «Приоритет 20–30», в котором КБГУ принимает участие с 2021 года [1]. Первый период реализации программы показал, что существуют проблемы, которые тормозят развитие КБГУ в рамках данной программы. Среди многообразия этих проблем можно выделить отдельно недостаточный уровень инициативы, связанной с участием в модернизационных процессах сотрудников и обучаемых КБГУ. По нашему мнению, в основе этой проблемы лежит противоречие между инновационными тенденциями, свя-

занными с внедрением программы развития и сохранением традиционной образовательной среды и традиционных образовательных технологий в организации подготовки студентов. Для решения этой проблемы мы разработали и апробировали в рамках института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования инновационную образовательную технологию «КБГУ – пространство возможностей», направленную на развитие научной, профессиональной и социальной инициативы студентов.

В основе разрабатываемой нами технологии лежит подход доктора психологических наук, профессора Николая Евгеньевича Вераксы, основателя научной школы структурно-диалектической психологии. Им разработаны методологические основы инновационной технологии «пространство детской реализации» в программе дошкольного образования «От рождения до школы», по которой занимаются более 80 % дошкольных образовательных организаций РФ. В отличие от традиционного обучения, ориентирующегося на воспроизводство уже существующего, «пространство детской реализации» ориентировано на создание нового, творческого продукта. Это обеспечивается направленностью педагога на «голос ребенка», поддержкой детской инициативы, помощью в создании творческого продукта и повышением значимости этого продукта для детского сообщества [4]. При обучении по этой технологии у детей наряду с традиционными ценностями формируется ценность творчества, самореализации, активности.

В нашем диссертационном исследовании «Субъективное пространство возможного действия как фактор самоопределения личности (у школьников)», выполненном под руководством Н.Е. Вераксы в 2000 году, инновационная технология была адаптирована на школьный возраст. Было показано, что школьники, обучающиеся выявлять и анализировать возможные действия в проблемной ситуации и принимать решения, затем показали статистически значимое превышение показателей психологической структуры субъективного пространства возможного действия в проблемной ситуации и структуры личностного самоопределения, по сравнению со сверстниками. Повысился уровень развития таких качеств как количество продуцируемых гипотез решения проблемной ситуации, их оригинальность, ориентация на ценностную насыщенность жизни, значимость проблемы смысла жизни, значимость будущего и, самое главное, возросла активность [3].

Проведенные нами исследования личностного самоопределения старшеклассников показали зависимость развития у них активной жизненной позиции от параметров сформированности личностного самоопределения [4].

Дальнейшая разработка данного подхода уже для студенческого возраста предполагала ее адаптацию к условиям научно-образовательной деятельности в вузе. Нами было изучено состояние научно-образовательной среды института, и выявлены основные ограничения для проявления студенческой инициативы в сфере науки и технологий. Это такие проблемы, характерные для всего постсоветского научного пространства, как перерыв в развитии научных школ, отсутствие финансирования гуманитарной и студенческой науки, что приводит к отсутствию работающих лабораторий и научных групп.

Началом решения этих проблем стало создание проектных рабочих групп студентов под наставничеством преподавателей. Развитие профессиональных компетенций будущего педагога предполагает развитие у него способности к самоанализу и проектированию своего образовательного и профессионального маршрута [6]. Мы решили использовать для развития этих компетенций разновозрастные проектные команды. Затем была разработана и внедрена модель реализации педагогических условий разворачивания технологии «пространства возможностей в научно-образовательной среде вуза (тип педагогического взаимодействия, формы поддержки инициативы, формы поддержки активностей по созданию инновационного продукта, форма повышения социальной значимости продукта и т. д.).

Затем была проведена серия образовательных интенсивов, тренингов, конкурсов для развития мотивации деятельности и реализации пространства возможностей студентов. Эта работа строилась с учетом трудовых функций в будущей профессиональной деятельности, например, решение кейсов с проблемными педагогическими ситуациями в деловой игре [2]. При этом выявлялась направленность личности обучающихся и их предпочтения в ролевых моделях «Исследователь», «Педагог», «Практик». За этот период в институте появилось большое количество успешно развивающихся студенческих проектов: «За школу без стресса», «Психолого-педагогическое общество студентов и школьников «Атмосфера», «Технология разработки интерактивных игрушек для развития речи и этнической идентичности» и др.

Мы считаем, что внедрение данной технологии в процесс реализации высшего образования соответствует тенденции на поддержку государством РФ молодежной инициативы, направленной на достижение социально значимых целей и внесет вклад в решение проблем, связанных с экономической активностью и трудоустройством молодых людей, обозначенных в стратегии Развития КБР до 2040 года.

Библиография

1. Альтудов Ю.К., Абанокова Э.Б., Бекшоков Т.В. Модель организации инновационно-проектной деятельности университета в условиях трансформации образования и науки // Вестник СКФО: право и экономика. – 2023. – № 2 (26). – С. 5–11.

2. Багова Р.Х. Выбор действия в проблемной педагогической ситуации // В книге: Профессиональное мастерство современного педагога / Нагорнова А.Ю. [и др.]. – Ульяновск, 2016. – С. 418–431.

3. Багова Р.Х. Изучение субъективного пространства возможного действия и личностного самоопределения учащихся // Проблемы современного образования. – 1999.

4. Багова Р.Х. Психологическая готовность старшеклассников к личностному самоопределению // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: сборник материалов научно-практической конференции (заочной) с международным участием / отв. ред.: А.Ю. Нагорнова. – 2015. – С. 94–99.

5. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 102–108.

6. Кагермазова Л.Ц. и др.. Профессиональная подготовка будущего учителя в вузе в рамках компетентностного подхода // Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 169–171.

УДК 159.955

ДИХОТОМИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ИЛИ МЫШЛЕНИЕ ПО ПРИНЦИПУ ЧЕРНОЕ-БЕЛОЕ. ЧТО ЭТО И КАК ОТ НЕГО ИЗБАВИТЬСЯ?

Бажев А.А.,
*ассистент Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Бажев А.З.,
*кандидат педагогических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Чеченов Б.Х.,
*ст. преподаватель КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье мы рассматриваем понятие дихотомического мышления, а также проблемы, с которыми сталкиваются люди, мыс-

лящие категориями «черное-белое». Кроме того, в данной статье мы рассматриваем источники проблемы дихотомического мышления.

Ключевые слова: *дихотомия, дихотомическое мышление, ментальное здоровье.*

DICHOTOMOUS THINKING OR BLACK-AND-WHITE THINKING. WHAT IS IT AND HOW TO GET RID OF IT?

Bazhev A.A.,
*assistant Kabardino-Balkar state
university named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Bazhev A.Z.,
*candidate of pedagogical sciences, associate
professor of KBSU after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Chechenov B.Kh.,
*senior lecturer of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. In this article, we consider the concept of dichotomous thinking. What problems do people who think in terms of black and white face? Also, in this article we consider what could be the source of the problem of dichotomous thinking. We also gave our opinions on how to get rid of black-and-white thinking.

Keywords: *dichotomy, dichotomous thinking, mental health.*

Актуальность. В современном мире общество все больше подвержено дихотомическому мышлению или поляризации. Суть проблемы состоит в том, что человек делит все события, людей, ситуации на хорошее и плохое, на черное или белое. В этой статье мы рассмотрим: что такое черно-белое мышление; кто более подвержен этому мышлению; почему черно-белое мышление деструктивно; как избавиться от черно-белого мышления.

Мышление по типу черно-белое, является способом упрощения мира, в котором живет человек. Более кратко можно сказать, что черно-белое мышление – это стремление мыслить крайностями. Такое мышление мешает видеть мир в нюансах. Часто это становится источником стресса, так как человек который мыслит крайностями видит себя либо как очень успешный человек, либо наоборот, полным неудачником.

Аналогичная ситуация наблюдается и в отношении свободы действий и импровизации: человек с дихотомическим мышлением склонен четко следовать установленным правилам и не способен адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, не способен проявлять импровизацию [1, 93].

Существуют некие признаки, указывающие на то, что тот, кто мыслит крайностями, часто употребляет такие слова как: ужасно, прекрасно, невозможно, всегда или никогда и т. д.

Также людям с дихотомическим мышлением сложно привить себе здоровые привычки. Людям с дихотомическим мышлением сложно мыслить установкой «маленькие победы». То есть, если результат незаметен сразу, то это не является условно хорошим в понимании такого человека. Часто они заранее делают установку на недостижимость здорового образа жизни. Из уст людей с дихотомическим мышлением можно услышать такие слова: «Я очень старался, у меня природа такая», «Я уже пробовал, это просто не мое» и т. д.

Проблемы наблюдаются не только в здоровье, но и в личной жизни. Так как человек с дихотомическим мышлением склонен идеализировать партнёра, и наоборот: они могут чувствовать полное разочарование в партнере и его или ее обесценивание. Этому, конечно же, способствуют современные фильмы и сериалы, которые преподносят отношения в идеалистическом свете. И люди невольно делают некие установки в своей жизни, какими должны быть идеальные отношения. Также и в отношении детей и родителей. Родители идеализируют своих детей, сравнивают с другими детьми, которое его или ее окружают, а в случае какой-либо неудачи обесценивают все остальные достижения. В результате чего ребенок может расти с установкой «Я лучший» или наоборот «Я неудачник» [2].

Причины возникновения черно-белого мышления. Причин возникновения черно-белого мышления может быть множество, но мы попытались выделить основные.

Травма. Мы уже отмечали, что детские травмы могут стать побудительной причиной возникновения черно-белого мышления. Однако эти травмы могут начаться проявляется в сознательном возрасте. Такое явление очень часто является защитным механизмом в ответ на неуверенность, страх или стремление к контролю над ситуацией. В условиях неопределённости разум человеческий стремится категорировать информацию с целью упрощения восприятия окружающего мира и установления причинно-следственных связей. В результате формируются классификационные схемы, сопровождающиеся присвоением объектам и явлениям соответствующих ярлыков.

Психологическое расстройство. Когнитивная модель «всё или ничего», также известная как дихотомическое мышление, может быть ассоциирована с различными психологическими расстройствами, включая нарциссическое расстройство личности, пограничное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство и тревожные и депрессивные состояния. Люди склонные к перфекционизму, видят мир в рамках «Идеально» или «Ужасно».

Какие же основные опасности скрывает за собой дихотомическое мышление? Безусловно есть и те, кто считает это нормой. Да, разумеется, в каких-то ситуациях это приемлемо, но может вызвать следующие проблемы:

1. *Разрушает отношения.* Дихотомическое мышление иногда не просто мешает сопереживать, понимать боль или радость, но иногда способствует полному отсутствию понимания эмоционального состояния человека. Человек просто не способен видеть ситуацию с нескольких сторон. Такой человек часто классифицирует людей на «друг» или «враг».

2. *Мешает творческому мышлению.* Человек с дихотомическим мышлением делит мир на правильное и неправильное, не видит альтернативных вариантов.

В завершение мы бы рекомендовали прочитать книгу Кэрол Дуэк «Гибкое сознание». Из этой книги вы узнаете, как одна простая мысль, представление о себе определяет значительную часть ваших поступков. В долгосрочной перспективе дихотомическое мышление становится источником неудовлетворённости и неудач в жизни. Человек должен научиться понимать, что мир гораздо сложнее и глубже и что ситуации бывают различные. Учиться эмпатии необходимо на практике, так что коммуникация с людьми является лучшим источником лечения. Если человек даже будет видеть неудачи как способ личностного роста, возможность совершенствоваться и просто как опыт, он перестает впадать в уныние и отчаяние.

Библиография

1. Мелихова Д.Н. Профилактика и способы преодоления дихотомического (глобального) мышления у студентов вуза // Психология здоровья в образовательном процессе: материалы III региональной научно-практической конференции (с использованием дистанционных технологий), Курск, 20 октября 2022 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2022. – С. 9398. – EDN GHLSWW.

2. Чёрно-белое мышление: что это такое и как его преодолеть. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/growth/black-and-white-thinking> (дата обращения 16.09.2024).

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Балкизова Ф.Б.,

*кандидат психологических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Малухова Ф.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье описываются этапы опытно-экспериментальной работы по приведенной теме, приводится анализ результатов проведенной психокоррекции агрессивного поведения у младших школьников средствами арт-терапии.

Ключевые слова: *агрессия, агрессивное поведение, средства коррекции, арт-терапия, коррекция агрессивного поведения.*

CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF ART THERAPY

Balkizova F.B.,

*candidate of psychological sciences, associate professor
of KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Malukhova F.V.,

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. The article describes the stages of experimental work on the given topic, provides an analysis of the results of the conducted psychocorrection of aggressive behavior in primary school children by means of art therapy.

Keywords: *aggression, aggressive behavior, means of correction, art therapy, correction of aggressive behavior.*

Актуальность исследования агрессивного поведения в младшем школьном возрасте определяется проблемами не только сферы образования, но и общества в целом. Агрессивные проявления являются отражением явлений, происходящих в нашем обществе. Возрастает напряженность и отчужденность во взаимоотношениях, отсутствует стабильная социальная и экономическая обстановка, что и обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении растущего поколения. Рост детской преступности и увеличение проявлений агрессии маленькими детьми в повседневной жизни определяют необходимость изучения причин агрессии и способов ее коррекции.

Под агрессивностью понимается свойство личности, которое проявляется в готовности и предпочтении применять насилие по отношению к другому для реализации своих целей. Важно помнить, что агрессивность в разумных пределах необходима. Она может помочь в достижении целей, преодолении трудностей и при самозащите [1, 19].

Проблема агрессивного поведения детей в младшем школьном возрасте вызывает острый научно-практический интерес исследователей. В современной психологической литературе достаточно разработаны факторы становления и сущность агрессии, но недостаточно раскрыты причины агрессивного поведения в младшем школьном возрасте и не определены эффективные методы коррекции агрессивных тенденций [2, 92].

Особенности развития личности в младшем школьном возрасте увлекали умы многих ученых. Младший школьный возраст связан со значительными психологическими изменениями. Появление новых форм поведения напрямую связано со школой, то есть с учебной деятельностью, которая становится обязательной в школьной среде, но сам факт поступления в школу не обеспечивает появление этих качеств, которые нуждаются в специальной организации и развитии [3, 65].

Агрессивность детей младшего школьного возраста подлежит психокоррекции. Психологами признается наиболее эффективным метод психокоррекции – арт-терапия, которая представляет собой терапевтический метод, основанный на лечебном влиянии общения в сочетании с творчеством [4, 21].

Цель исследования: выявить условия коррекции агрессивного поведения у младших школьников. В исследовании принимали участие 120 детей младшего школьного возраста.

Нами были использованы следующие методики: методика диагностики показателей и форм агрессии (вопросник А. Басса и А. Дарки), тест руки Вагнера, метод проективного теста, методика «Несущест-

вующее животное», оценка уровня школьной тревожности Филлипса, «Кактус» графическая методика М.А. Панфиловой.

С целью выявления форм агрессивного поведения у учащихся, нами была использована методика диагностики показателей и форм агрессии (вопросник А.Басса и А.Дарки). Ими был предложен опросник, состоящий из 8 субшкал, которые они считают важными показателями агрессии: физическая агрессия, косвенная агрессия, склонность к раздражению, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины.

Результаты исследования в контрольной группе оказались следующими: физическая агрессия выявлена у 15 %, косвенная агрессия проявилась у 15 % исследуемых, негативизм обнаружился у 5 %, обида как вид агрессии выявлен у 10 % детей, подозрение сильнее всех развито у 20 %, вербальная агрессия проявляется у 15 %. Чувством вины страдают 15 % детей – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает неправильно, а также ощущаемые им угрызения совести. А раздражение выявлено у 5 % – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

Результаты исследования в экспериментальной группе таковы: физическая агрессия выявлена у 35 %, косвенная агрессия проявилась у 15 % исследуемых, негативизм обнаружился у 15 %, обида как вид агрессии выявлена у 10 % детей, подозрение сильнее всех развито у 15 %, вербальная агрессия проявляется у 5 %, чувством вины страдают 10 %, а раздражение выявлено у 5 %.

Также нами был проведен тест руки Вагнера, который предназначен для диагностики агрессивности. Исследование по методике Вагнера «Рука» показало следующие результаты: агрессия выявлена у 5 % исследуемых; указание имеют 10 % детей; эмоциональность обнаружена у 10 % исследуемых, коммуникацию показали 25 %, демонстративность выявлена у 25 % учащихся, активную безразличность показали 5 % исследуемых, пассивная безразличность выявлена у 5 % наблюдаемых, увечность выявлена у 10 % детей.

Исследование по методике Вагнера «Рука» в экспериментальной группе показало следующие результаты: агрессия выявлена у 5 % исследуемых, указание имеют 5 % детей, страх обнаружен у 5 % исследуемых, коммуникацию показали 5 % детей, зависимость показали 5 % детей, демонстративность выявлена у 35 % учащихся, активную безразличность показали 15 % исследуемых, пассивная безразличность выявлена у 15 % наблюдаемых, увечность выявлена у 5 % детей.

Нами была использована коррекционная программа по преодолению агрессивного поведения у младших школьников. Цель программы: создать для ребенка зону ближайшего развития для преодоления недостатков агрессивного поведения. В работе с агрессивными учащимися мы использовали арт-терапию. Проведены цикл занятий: «Рисуем круги», «Рисуем деревья», «Рисуем имя», «Рисуем агрессию», «История в картинках», «Я леплю из пластилина», «Подарки по кругу». В ходе первого занятия после знакомства и приветствия мы поинтересовались, бывают ли у ребенка приступы злости, гнева, желание подраться. А когда ребенок разозлился, применили упражнение «Стукни кулаком». Если гнев ребенка не утих окончательно, предлагается игра «Мешочек криков».

Проведённая нами коррекционная работа способствовала снижению у младших школьников агрессивного поведения. Арт-терапия способствовала развитию доверия к другим людям, развитию навыков коллективной работы и навыков самоконтроля; умению выражать свои эмоции, находить выход из проблемных ситуаций. Результаты контрольного эксперимента показали, что произошли изменения по всем основным показателям. Наметилась динамика снижения уровня агрессивного поведения у младших школьников.

Исследование показало, что причинами возникновения агрессивного поведения у младших школьников являются особенности детско-родительских отношений, типы семейных взаимоотношений, школьная тревожность, неадекватная самооценка. Проявления агрессивности младших школьников связаны с наличием таких особенностей, как независимость, неадекватная завышенная самооценка, слабая коммуникативная активность.

Таким образом, условиями коррекции агрессивного поведения у младших школьников являются: использование элементов арт-терапии; создание для детей богатой положительными эмоциями среды; выработка у детей умения грамотно проявлять свои эмоции и сдерживать агрессивные реакции.

Библиография

1. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2012.
2. Красноперова Ю.А. Педагогические условия предупреждения и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей. – Уфа, 2005.

3. Романов А.А. Направленная игротерапия агрессивности у детей: альбом диагностических и коррекционных методик. – М.: Изд-во «Романов», 2011.

4. Касцевич Т.А., Мохова Л.А. Коррекция агрессивности детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 12 (69). – С. 21.

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Батова Д.А.,

*магистрант 1-го года Кабардино-Балкарского
государственного университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Хачетлова С.М.,

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье представлены пути формирования учебной мотивации посредством детско-родительских отношений, приводится классификация стилей детско-родительских отношений. Предлагаются рекомендации для родителей по формированию адекватного стиля воспитания.

Ключевые слова: *мотивация, учебная мотивация, стили детско-родительских отношений, авторитетный стиль, авторитарный стиль, либеральный стиль.*

FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH CHILD-PARENT RELATIONS

Batova D.A.,

*1st year master's student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Khachetlova S.M.,

KBSU named after Kh. M. Berbekov, Nalchik, KBR.

Abstract: The article describes the ways of formation of educational motivation through child-parent relations, provides a classification of styles of child-parent relations. Recommendations for parents on the formation of an adequate parenting style are offered.

Keywords: *motivation, educational motivation, styles of child-parent relations, authoritative style, authoritarian style, liberal style.*

22 ноября 2023 года Президент РФ Владимир Путин подписал Указ, согласно которому 2024 год объявлен Годом семьи в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей. К ним относятся любовь, верность, уважение, взаимопонимание и поддержка.

Семья является важнейшей средой формирования личности ребёнка, развития его мотивационно-потребностной сферы. Дети сензитивны к оценке взрослого, его отношению к себе, к состояниям матери и отца, изменению стереотипов повседневной жизни. Поэтому позитивное общение с родителями – важнейший фактор нормального психологического развития ребенка [1]. В настоящее время проблема детско-родительских отношений как фактора учебной мотивации младших школьников приобретает особую актуальность. Для младшего школьника близкое окружение это первый навык общественного и чувственного взаимодействия, первая школа общения с людьми. Данный навык станет воздействовать на все последующее формирование отдельной личности.

Мотивация играет ключевую роль в стимулировании активности учащихся в учебном процессе. Мотивация представляет собой сложный психологический процесс, который учитывает как внутренние факторы, такие как личностные особенности и запросы ученика, так и внешние стимулы, которые могут подтолкнуть к активной учебной деятельности [2].

Учебная мотивация формируется под воздействием нескольких факторов. Принято выделять две группы мотивов: познавательные мотивы и социальные мотивы [3].

В настоящее время наиболее популярна классификация стилей родительского поведения на основе исследований Д. Баумринд. Она выделила такие стили родительского поведения: авторитетный, авторитарный, либеральный и индифферентный [4].

Целью эмпирического исследования явилось изучение взаимосвязи детско-родительского отношения и учебной мотивации младших школьников. Экспериментальной базой исследования являлись 50 младших

школьников МКОУ «СОШ № 2 им. Г.А. Лигидова» с.п. Сармаково, Зольского р-на, Кабардино-Балкарской Республики, учащихся 2 класса в возрасте 8 лет, и их родителей в количестве 40 человек.

Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе мы исследовали особенности семейного воспитания, выявляли родительское отношение к детям («Изучение мотивационной сферы учащихся» М.В. Матюхиной). На втором этапе исследования изучали уровень учебной мотивации у младших школьников («Оценка школьной мотивации» Н.Г. Лускановой).

Нами была выявлена взаимосвязь мотивации учебной деятельности и стиля детско-родительских отношений. Анализируя полученные данные входной диагностики уровня учебной мотивации младших школьников, в целом по выборке наблюдается средний уровень у 35 % учеников контрольной группы и 30 % учеников экспериментальной. Низкую мотивацию демонстрируют 25 % участников экспериментальной группы и 20 % контрольной. В свою очередь, полное отсутствие мотивации выявлено у 30 % респондентов экспериментальной группы и 35 % – контрольной.

Поскольку семья играет ключевую роль в процессе становления и формирования качеств личности, была проведена диагностика для выявления стиля детско-родительских отношений. Были получены следующие результаты: «Принятия-отвержения»: в контрольной группе составил 15 %, а в экспериментальной – 10 %. Относительно шкалы «Кооперация» было выявлено, что 10 % родителей из контрольной группы и 15 % из экспериментальной группы показали высокие баллы по этому показателю. В отношении шкалы «Симбиоз» высокие баллы получили 35 % родителей из контрольной группы и 25 % из экспериментальной. На шкале «Контроль» были показаны высокие результаты: 25 % родителей из контрольной группы и 30 % из экспериментальной группы. По шкале «Инфантилизация» высокие баллы получили 20 % участников экспериментальной группы и 15 % из контрольной группы.

После проведенного анализа, для формирования более адекватного стиля общения, который положительно повлиял бы на формирование учебной мотивации младших школьников, нами были разработаны рекомендации для родителей:

1. Поощряйте усилия, а не только результаты.
2. Устанавливайте конкретные цели.
3. Покажите свой интерес к образованию.
4. Создавайте поддерживающую обстановку.
5. Поощряйте самостоятельность и ответственность.

6. Обсуждайте планы и цели.
7. Будьте терпеливыми и поддерживающими.
8. Создавайте стимулы и поощрения.

Положительно на учебную мотивацию младших школьников влияет авторитетный стиль семейного воспитания, характеризующийся принятием, эмоциональной близостью, удовлетворенностью отношениями [5].

В результате проведенных мероприятий количество учащихся с высоким и очень высоким уровнем мотивации увеличилось на 4 человека, что составляет 20 % от общего числа участников экспериментальной группы. Также отмечено увеличение числа учащихся со средним уровнем мотивации на 10 %. Количество учеников с низким и очень низким уровнем мотивации сократилось на 6 человек, что составляет 30 % от общего числа.

Сравнивая данные с контрольной группой, можно заметить, что в ней также произошли изменения. Так, количество участников с низким и очень низким уровнем учебной мотивации увеличилось на 3 человека или 15 %. В то же время показатели по среднему и высокому уровню мотивации уменьшились на 10 % или 2 участника от общего числа респондентов в контрольной группе.

После проведения повторной диагностики для выявления стиля детско-родительских отношений. Количество участников группы «Принятие–отвержение» на 10 % от респондентов идет увеличение уровня мотивации. В группе «Кооперация» и «Симбиоз» наблюдаются высокий и средний уровни мотивации у 40 % участников. Большинство наших респондентов характеризуются средним уровнем учебной мотивации – 35 % от общего числа участников контрольной группы, а распространенным стилем является «Симбиоз». Высокий уровень мотивации отсутствует в контрольной группе, в данной группе снизился на 10 % по сравнению с входной диагностикой.

Проанализировав полученные результаты экспериментального исследования по формированию учебной мотивации младших школьников посредством детско-родительских отношений можно сделать следующие выводы.

1. Семейное воспитание играет решающую роль в становлении личности ребенка, определяя его ценности и качества.

2. Научные исследования в области детско-родительских отношений подчеркивают, что взаимодействие между родителями и детьми является ключевым фактором в развитии ребенка. От того, каким образом воспитывают и поддерживают связь с детьми сегодня, зависит их будущее.

3. Формирование учебной мотивации у младших школьников – это комплексный процесс, в котором детско-родительские отношения играют ключевую роль. Авторитетный стиль семейного воспитания, характеризующийся эмоциональной поддержкой, активным участием родителей в учебном процессе и созданием благоприятных условий оказывают значительное влияние на отношение детей к обучению.

Понимание и применение этих принципов могут значительно повысить мотивацию младших школьников к учёбе.

Библиография

1. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. – М., 2015.
2. Архиреева Т.В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 2. – С. 38–47.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006 – 512 с.
4. Белогай К.Н. Сербиненко Н.В. Взаимосвязь детско-родительских отношений и учебной мотивации младших подростков // Психолого-педагогические исследования в Сибири: сборник трудов преподавателей и студентов факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета. – Омск, 2016. – С. 18–21.
5. Царева Е.В, Гордеева Н.П. Особенности развития учебной мотивации младших школьников // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2015. – № 1. – С. 258–263.

УДК 37.01

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ

Башиева Ж.Д.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Абазова Э.А.,

*магистрант Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы духовно-нравственного воспитания у учащихся в условиях инклюзивного образования. Обоснована необходимость формирования в младшем школьном возрасте

системы нравственных ценностей, моральных принципов, толерантности, уважения к окружающим, доброты, сочувствия. В статье авторы указывают на то, что младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья наиболее уязвимая часть общества, которая требует особого внимания со стороны родителей, педагогов, общества.

Ключевые слова: духовность, нравственность, воспитание, инклюзивное образование, младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья.

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS IN AN INCLUSIVE EDUCATION

Bashieva J.D.,

*associate professor of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abazova E.A.,

*graduate student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. The article considers the issues of formation of traditional values among students in the context of inclusive education. The necessity of forming a system of moral values, moral principles, tolerance, respect for others, kindness, empathy, etc. in primary school age is substantiated. In the article, the authors point out that younger schoolchildren with disabilities are the most vulnerable part of society, which requires special attention from parents, teachers and society.

Keywords: *spirituality, morality, upbringing, inclusive education, primary school children with disabilities.*

В настоящее время проблема духовно-нравственного развития личности, имеющая непреходящее значение, приобретает особую актуальность.

Анализ научной литературы и педагогической практики показал, что духовно-нравственное воспитание до сих пор не стало центральным звеном педагогического процесса, не до конца выявлены условия, средства, методы воспитания духовности, учитывающие инклюзивный характер системы образования.

Духовно-нравственное воспитание детей на основе российских традиционных ценностей осуществляется за счет развития у детей нравственных чувств, формирования выраженной в поведении нравственной позиции, в том числе способности к сознательному выбору добра, развития сопереживания и формирования позитивного отношения

к людям, в том числе к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам [1].

В указе президента РФ «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» отмечается, что к традиционным ценностям относятся, в частности, жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, служение Отечеству, высокие нравственные идеалы, историческая память и преемственность поколений, единство народов России [2].

В современных условиях духовно-нравственное воспитание рассматривается прежде всего как многофакторный процесс, сочетающий комплексное, социальное воздействие с внутренним стремлением к самосовершенствованию, целенаправленный педагогический процесс формирования у личности духовных потребностей, освоения духовных ценностей и их реализации в структуре нравственного поведения, что выражается в отношении к себе, другим людям, обществу, государству, природе, труду, творчеству, культуре, традициям, религии, жизни; в умении делать выбор поведенческой позиции в соответствии с общественными и личными интересами других людей с ориентацией на духовные ценности [3, с. 68].

Особенно это актуально для категории детей с ОВЗ, так как именно они находятся в наиболее сложных социальных условиях и нуждаются в воспитании таких личностных качеств, которые помогли бы им сформировать устойчивую жизненную позицию, занять равноправное место в обществе, жить полноценной духовной жизнью.

По мнению Я.И. Кузьминовой, проблема обучения детей с ОВЗ – это проблема нравственная. Сама система образования есть система воспитания гуманизма в человеке. В инклюзивном образовательном процессе дети учатся толерантности, начинают понимать другого человека, понимать его особенности [4, с. 47].

Как справедливо отмечает А.И. Горисловец, чтобы создать систему духовно-нравственного воспитания в инклюзивной школе следует понять его сущность и осмыслить организационную сторону создания этой системы как базового условия успешной реализации инклюзивного образования [5, с. 123].

Образованию в России отводится главенствующая роль в духовно-нравственном укреплении российского общества, его интеграций перед различными внутренними и внешними вызовами, в повышении доверия человека к жизни в России, к жителям страны, государству и обществу в целом, а также настоящему в будущем своей страны. Стоит отметить, что ценности личности развиваются не только в семье, но и в

некоторых неформальных сообществах и группах, в сфере отдыха, массовой информации и искусства. Но конечно, наиболее системно, комплексно и последовательно духовно-нравственное воспитание личности ребенка с ОВЗ происходит в сфере школьного образования, где развитие и воспитание детей обеспечено всем укладом жизни.

Исходя из этого, духовно-нравственное воспитание младшего школьника в условиях инклюзивного образования мы рассматриваем как педагогически организованный процесс, осуществляемый в учебной и вне учебной деятельности, направленной на усвоение и принятие обучающимися традиционных моральных норм, нравственных идеалов, развитие духовных, эстетических и нравственных чувств, формирование высококонформного сознания и поведения по отношению к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству [6, с. 51].

В нашем исследовании приняли участие 60 учащихся начальных классов. Были использованы следующие методики: «Духовно-нравственные понятия», диагностика нравственной воспитанности М.И. Шиловой, методики диагностики нравственной направленности личности О.В. Соловьева.

Результаты диагностического исследования выявили низкий уровень духовно-нравственной воспитанности у 52 % учащихся, средний уровень обнаружили у 35 % учащихся, высокий уровень выявили у 13 % учащихся.

В ходе формирующей части нашего исследования мы организовали и провели комплекс мероприятий, позволяющий организовать взаимодействие и общение младших школьников со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья в коллективной работе; создавали ситуации, способствующие приобретению младшими школьниками опыта нравственных отношений, активно привлекали к работе с младшими школьниками родителей учащихся, помогающих осознавать ценность каждой личности, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья, создавали ситуацию успеха для каждого из учащихся, вне зависимости от индивидуальных возможностей и способностей ребенка. Были проведены этические занятия, в форме круглого стола, дискуссии, просмотр видеоматериалов. С целью реализации аксиологического подхода к личности с ОВЗ был организован совместный с родителями и детьми просмотр фильмов, про лиц с ОВЗ, с дальнейшим обсуждением, где ключевой идеей выступало обоснование ценности каждой личности, что способствовало организации продуктивного сотрудничества с родителями, в духовно-нравственном воспитании учащихся.

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень духовно- нравственной воспитанности сформировался у 30 % учащихся, средний уровень у 53 % учащихся, низкий уровень у 17 % учащихся. Исследование показало, что у большинства опрошенных учащихся сформировались такие качества, как доброта, отзывчивость, эмпатия. Дети умеют сопереживать и охотно приходят друг другу на помощь. Учащиеся уверены в значимости духовно-нравственных ценностей. Имеют сформированные ценностные ориентации, проявляют духовно-нравственную самостоятельность.

Таким образом, развитие нравственных мотивов общения и опыта нравственного поведения; формирование у школьников таких качеств как толерантность, взаимопонимание, патриотизм, развитие у учащихся чувства эмпатии по отношению к другим людям, в том числе и к таким, которые не похожи на них, является важным аспектом в воспитании подрастающего поколения и имеет свои особенности. Учет интересов всех участников образовательного процесса позволит повысить эффективность работы по духовно-нравственному воспитанию детей в условиях инклюзивного образования.

Библиография

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. Москва.

2. Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809.

3. Чичканова Е.Л. Православная культура как фактор духовно нравственного воспитания детей с ограниченными физическими возможностями. – Тамбов, 2006. – 168 с.

4. Кузьмина Я.И. О доступе в школу: качественное образование детей с ограниченными возможностями (по материалам «круглого стола» РОСРО, 09.04.2006) // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 158–160.

5. Гориславец А.И. Проблема формирования традиционных нравственных ценностей в системе инклюзивного образования // Ученые записки: научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 4 (28). – С. 59–67.

6. Миронова И.Ю. Духовно-нравственное воспитание школьников как ключевое требование ФГОС // Дети и школа. – 2008. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studylib.ru/doc/4184525/duhovno-nravstvennoe-voospitanie-shkol>

РАЗВИТИЕ ПСИХИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ, УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ПОМОЩЬЮ ШАХМАТ

Бешкурова А.А.,
*педагог-психолог, преподаватель
Кабардино-Балкарского
гуманитарно-технического колледжа,
г. Нальчик, Россия
beshkurovaalesya@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния шахмат на психические качества и социализацию детей с ОВЗ.

Ключевые термины: шахматная игра, развитие психического и интеллектуального потенциала, инклюзивное образование.

Проблема образования лиц с нарушениями здоровья является одной из приоритетных проблем в системе общего и профессионального образования, а также в процессе обучения. В настоящее время идеология, направленная на развитие методологии, ориентированной на детей, и которая признаёт, что каждый ребенок – это индивидуум с разными потребностями обучения, является очень актуальной для современного образования. Создаются доступные условия для обучения, внедряется новое информационное оборудование, разрабатывается адаптированная образовательная программа. Но некоторые вопросы по-прежнему остаются нерешенными [5].

Одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются сегодня студенты с ограниченными возможностями здоровья, является организация физкультурно-спортивной работы в средних и высших учебных заведениях. Адаптивная физическая культура играет важную роль в успешной социальной адаптации и интеграции таких студентов, поэтому развитие адаптивного спорта следует рассматривать как основополагающий фактор в работе с этой категорией студентов [4].

Мы, как преподаватели, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должны способствовать их физическому и психическому развитию и социализации, используя современные средства коммуникации и обновляя содержание образования с элементами инклюзивного подхода. В этом контексте использование шахмат может быть эффективным инструментом создания равных возможностей для таких студентов, где они могут участвовать в соревнованиях и достигать успеха в своих условиях. Это поможет повысить их самоуверенность и развить критическое мышление. Кроме того, шахматы учат терпению и стойкости, что является важными навыками в жизни. Согласно статистическим данным более 605 миллионов взрослых людей играют в шахматы по всему миру. Шахматы входят в пятерку самых популярных адаптивных видов спорта и являются особенно популярным видом среди лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Проведя анализ специальной литературы и нормативных документов в области шахматного спорта, а также совершив ряд педагогических наблюдений в системе подготовки шахматистов, мы можем сделать выводы о положительном влиянии шахматного спорта на развитие психических качеств студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно классификации Л.П. Матвеева шахматы относятся к видам спорта, основное содержание которых заключается в абстрактно-логическом противоборстве соперников. Игра в шахматы развивает не только интеллект игрока, но и способность к запоминанию, повторению теоретических вариантов, принципам стратегии и тактики. Это мнение разделяют многие ученые, педагоги и психологи.

Проблеме развития психофизических качеств шахматистов посвящена работа А.В. Родионова, который выделил семь ключевых качеств, важных для спортивных игр и единоборств. Ученый считает, что в процессе занятий шахматами и сопутствующей игровой деятельности развиваются четыре из них: быстрота и точность реакции при выборе из двух до четырех альтернатив, быстрота решения задач при наличии трех-пяти вариантов решения и четырех-шести ходов, необходимых для нахождения правильного ответа, точность вероятностного прогноза и устойчивость внимания [1].

Использование компьютерных шахматных программ и Интернета в процессе подготовки шахматистов было успешно реализовано И.В. Михайловой. Ей удалось увеличить эффективность занятий и дос-

тигнуть успеха в освоении стратегического и тактического материала, а также в развитии навыков расчета вариантов. Эта работа стала первой, где были разработаны и успешно внедрены инновационные методики, использующие шахматные компьютерные программы и ресурсы Интернета [2].

Применение реабилитационной технологии адаптивного шахматного обучения, разработанной И.В. Михайловой, стало результатом создания теоретической и практической модели инфокоммуникационной технологии адаптивного шахматного обучения детей-инвалидов [3].

На данный момент продолжают исследования по развитию психических качеств студентов с ограниченными возможностями здоровья. Ученые приходят к выводу, что потенциальные возможности адаптивного шахматного спорта очень высоки, в связи с чем важно привлечение высококвалифицированных научно-педагогических кадров и специалистов в области информационно-коммуникационных технологий к разработке учебно-методического обеспечения, а также использование широкого спектра дидактических средств, включая технические, такие как кейс-технология, видео-технология, интернет-технологии и средства компьютерного распознавания речи.

Библиография

1. Махова А.В. Главные цели и задачи развития психических качеств студентов с ограниченными возможностями здоровья средствами шахмат // Учёные записки университета им. П.Ф. Лёфгафта. – № 12. – М., 2017. – С. 154.

2. Михайлова И.В. Стратегия чемпионов. Мышление схемами. – М.: Русский шахматный дом, 2020. – С. 272.

3. Михайлова И.В. Технология адаптивного шахматного обучения детей-инвалидов // Теория и практика физической культуры. – № 7. – М., 2015. – С. 38–41.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 8.03.2024).

5. Государственная программа «Доступная среда» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/rugovclassifier/820/events/> (дата обращения: 9.03.2024).

ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Бештоева Л.Х.,
*магистрант 1-го года обучения Кабардино-Балкарского
государственного университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Научный руководитель: **Кумышева Р.М.,**
*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова»,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В последние два десятилетия наблюдается возрастание количества школьников с повышенной тревожностью. Особенно часто она проявляется у младших школьников. Это неконструктивное психофизиологическое расстройство имеет более тяжкие последствия, которые можно предотвратить только своевременными мерами психолого-педагогической коррекции. В статье рассматриваются возможности контекстного обучения младших школьников как комплекса оптимизации психоэмоционального состояния обучающихся.

Ключевые слова: *психоэмоциональные состояния, тревожность, контекстное обучение младших школьников.*

Abstract. During last two decades, there has been an increase in the prevalence of increased anxiety among students. It's especially common among primary school students. This non-constructive psychophysiological disorder has more serious consequences that can only be prevented by timely measures of psychological and pedagogical correction. The article examines the possibilities of contextual teaching as a complex for optimizing the psycho-emotional state of primary school students.

Keywords: *psycho-emotional states, anxiety, contextual learning of primary school students.*

Среди распространенных в младшем школьном возрасте психоэмоциональных состояний обучающихся наиболее часто встречается тревожность. Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта – частое психологическое явление нашего времени. На это влияют: смена среды, ведущего вида деятельности, режима дня, уход из-под опеки воспитателей детских садов и пр.

Определенная степень тревожности является естественной и обязательной чертой активной деятельности личности. У каждого человека свой оптимальный или идеальный уровень тревожности. Это называется полезной тревожностью. Тревожность выше идеального уровня является деструктивной и требует психолого-педагогической коррекции.

Тревожные дети младшего школьного возраста особенно чувствительны, подозрительны и впечатлительны. Для них характерна не только завышенная самооценка, о которой мы говорили выше, но и низкая самооценка, и они ожидают неблагополучия со стороны других. Такие дети очень чувствительны к своим ошибкам, остро реагируют на них и склонны отказываться от затруднительной деятельности [3, с. 46].

Тревожность характеризуется также возрастной спецификой, определенный возраст характеризуется своими собственными источниками, содержанием и моделями тревожности. Что касается учебного процесса, то чувство тревожности в школе неизбежно сопровождается учебной деятельностью младших школьников в любой, даже самой идеальной школе. Более того, вообще никакая активная и познавательная деятельность ученика не может не сопровождаться тревогой.

Одной из причин школьной тревожности в детстве является неправильное воспитание и неблагоприятные отношения между детьми и окружающими.

Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова рассматривали тревожность с точки зрения половых и возрастных особенностей. Мальчики в младшем школьном возрасте намного чувствительнее к действиям неблагоприятных психологических факторов. В возрасте 9–11 лет сила напряжения у мальчиков и девочек примерно выравнивается. Затем общий уровень тревожности у девочек возрастает, а у мальчиков снижается. Это объясняется отличием содержания тревоги у мальчиков и девочек. Главной причиной переживаний девочек является страх и опасение за близких людей, за их душевное состояние, нежелание причинить им беспокойство. Их волнует, чтобы складывались хорошие взаимоотношения с окружающими людьми. Также девочки опасаются архаических ситуаций. Это такие ситуации, которые являются традиционно тревож-

ными для любого человека. В свою очередь мальчики боятся того, что называют насилием. Их беспокоят несчастные случаи или физическое наказание и т. д. [4, с. 34].

Чувство тревоги также может быть результатом, возникающим во время образовательного процесса. Серьезное или частое беспокойство детей может вызвать замедление или расстройство процесса адаптации в школе.

Многие психологи считают, что растущая тревожность является субъективным проявлением личного опыта переживаний младших школьников. Рост тревожности ребенка указывает на недостаток эмоциональной адаптации к определенным социальным ситуациям, таким как школьные условия, вызывающие у детей сомнения и неуверенность в себе.

Как полагает Ф.Е. Василюк, поведение повышено тревожных людей в деятельности направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности: высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче; высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи; боязнь неудачи – у высокотревожных людей эта боязнь доминирует над стремлением к достижению успеха; мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей; для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче [1, с. 57].

Повышение тревожности, вызванное страхом возможной неудачи, является адаптационным механизмом, который повышает ответственность индивида за социальные потребности и установки. Это еще раз подчеркивает социальную природу феномена «тревожности». В то же время негативные эмоции, сопровождающие тревогу, являются «ценой», которую человек должен заплатить, чтобы улучшить свои сенсорные рефлекссы. В конце концов, он лучше адаптирован к социальным требованиям и нормам [2, с. 8].

Отечественные авторы сходятся в том, что состояние тревожности и стресса сопровождается возникновением эмоционального неблагополучия, которое выражается в беспокойстве, страхе, неуверенности в себе. И причина этого неблагополучия всегда обоснована и вызвана реальными жизненными трудностями.

Б.М. Теплов соглашается, что существует связь между состоянием тревожности и силой нервной системы. Он предположил, что слабый тип нервной системы обладает высоким уровнем тревожности [11, с. 110].

О необходимости влияния на психоэмоциональные состояния обучающихся говорит Р.М. Кумышева, которая включила в разработанную ею региональную образовательную модель компонент оптимизации психоэмоциональных состояний именно младших школьников [7]. Модель построена на концепции контекстного обучения, которое предусматривает постоянное взаимодействие обучающихся с внешним миром [6]. В свою очередь, диалог обучающихся с миром строится по схеме, описанной Р.М. Кумышевой в работе «Внешний и внутренний планы диалога человека с миром»: ориентация в ситуации, обсуждение ситуации и построение модели последующих действий на внутреннем плане, затем прямое воздействие на ситуацию [5]. Полезность этой модели обучения заключается в результатах двух видов: формировании смыслового инварианта учебной деятельности и развитии внутренних ресурсов обучающихся [8, 9, 10].

Смысловой инвариант учебной деятельности заключается во внешнем преобразовании (учебной ситуации в проблемную задачу, задачи – в модель действий, решение проблемной задачи) и внутреннем преобразовании (оптимизации внутренних ресурсов обучающихся) [8].

Внутренние преобразования обучающихся включают: формирование внутреннего алгоритма воздействия на проблемные ситуации, инструментальных ресурсов для решения проблемных задач. Таким образом, смысловой инвариант учебной деятельности исключает неудачи в деятельности и в жизни в целом, становится индикатором самоэффективности субъекта [9].

Модель контекстного обучения Р.М. Кумышевой включает учебные задачи, предполагающие прямое воздействие на ситуации в реальной действительности. Именно решение таких задач повышает самоэффективность обучающихся, потому оно может стать средством оптимизации их психоэмоциональных состояний, вызванных неудачей [10].

Таким образом, основным средством оптимизации психоэмоциональных состояний младших школьников может стать модель контекстного обучения, посредством которой: 1) формируются смыслы деятельности, которые стимулируют внутренние инструментальные ресурсы обучающихся; 2) повышается практическая направленность учебной деятельности, чем обеспечивается реальная результативность последней и стимулируется самоэффективность обучающихся. Все это является предметом дальнейших эмпирических исследований.

Библиография

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: АСТ, 1984. – 312 с.
2. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. – М.: Педагогика, 1995. – 8–11 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2015. – 507 с.
4. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Лики и маски тревоги // Воспитание школьника. – М., 1990. – № 6. – С. 34–41.
5. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования): сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.
6. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. С. 38-43.
7. Кумышева Р.М. Региональная образовательная модель, основанная на контекстной деятельности в системе «Человек – Мир» // Педагогика. 2018. № 8. С. 79-85.
8. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Материалы IV Всероссийского форума с международным участием «Психология и образование: опыт, перспективы, инновации». Нальчик, 2022. С. 300-306.
9. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самоэффективности субъекта // Сборник научных трудов «Динамика смысловой реальности и акме личности.». 100-летию А.А. Бодалева посвящается. Москва, 2023. С. 59-63.
10. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Сборник научных трудов «Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт». Электронное издание. Москва, 2022. С. 53-56.
11. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., 1957. 640 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Бжихов А.М.,
магистрант 2-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Хачетлова С.М.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье изложены подходы к определению понятия «творческие способности». Основное внимание в статье уделено проблеме возрастной динамики развития творческих способностей в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте, описаны приёмы и условия формирования творческих способностей на различных возрастных этапах.

Ключевые слова: *творческие способности, творческое воображение, возрастная динамика развития творческих способностей, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст.*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES AT VARIOUS AGE STAGES

Bhzhikhov A.M.,
KBSU named after Kh. M. Berbekov,
Nalchik, Russia.

Khachetlova S.M.,
KBSU named after Kh. M. Berbekov,
Nalchik, Russia

Abstract. The article describes approaches to the definition of the concept of «creativity». The article focuses on the problem of the age dynamics

of the development of creative abilities in preschool, primary school and adolescence, describes the techniques and conditions for the formation of creative abilities at various age stages.

Keywords: *creativity, creative imagination, age dynamics of the development of creative abilities, preschool age, primary school age, adolescence.*

Развитие творческих способностей человека является одной из проблем нашего общества. Особую актуальность данная проблема приобретает в последние десятилетия в связи с социально-экономическими преобразованиями в стране. Реформирование образования нашло свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в РФ». В статье 48 указано, что педагогические работники обязаны развивать у обучающихся творческие способности. «Обучающиеся имеют право на развитие своих творческих способностей и интересов», а «учебные заведения должны создавать условия для творческого развития младших школьников, оказывать содействия лицам, проявившим высокий уровень интеллектуального развития и развития творчества в определенной сфере учебной, исследовательской деятельности, художественном творчестве» [1].

Проблема развития творческих способностей в истории отечественной психологии достаточно широко представлена в трудах отечественных психологов: С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, В.А. Крутецкого. Особую актуальность приобрели исследования по изучению природы творчества А.В. Брушлинского, А.М. Матюшкина, А.Я. Пономарева, по разработке принципов и способов создания диагностических методик с целью раннего выявления и развития творческих способностей у детей Б.М. Теплова, Д.Б. Богоявленской, А.В. Петровского.

Исследователи Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Е.П. Торренс, С.В. Погодина выделяют обязательные показатели творческих способностей и их характеристики у детей: «творческое воображение» – способность создавать образы предметов и ситуаций, основанных на результатах их восприятия и осмысления (Е.П. Торренс); «владение выразительными и изобразительными средствами» – умение видеть цвет, форму, композицию и т. д., и применять различные изобразительные материалы при создании творческого продукта (С.В. Погодина) [2].

Проанализировав и обобщив различные определения, можно сделать вывод о том, что под творческими способностями детей понима-

ются некие индивидуально-психологические особенности ребёнка, не зависящие от умственных способностей, которые проявляются у ребёнка в форме фантазии, воображения, особом видении мира, своей точке зрения на окружающую действительность.

Уровень изученности проблемы возрастной динамики развития творческих способностей в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте связан с тем, что задача изучения и развития творческого потенциала личности является междисциплинарной и требует интегрирования методов и знаний, полученных в рамках различных дисциплин. Речь идет при этом о создании возможностей для проявления и развития творческих способностей любого человека, причём не только в профессиональной деятельности представителей «творческих» специальностей (музыкантов, архитекторов, учёных), но и в быту, в семье, в общеобразовательной школе, что имеет большое значение для саморазвития и самоактуализации каждого. Для развития творческих способностей детей педагогу необходимо обратить внимание на развитие таких психических процессов, как восприятие, воображение, мышление, внимание, память [3].

Среди основных подходов к исследованию возрастной динамики развития творческих способностей в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте выделяют обязательные компоненты творческих способностей: эстетическое отношение, творческое воображение, творческое мышление, практические умения и навыки [4].

Главная задача современной науки о творчестве – развитие возможностей управления творчеством и развитие творческого потенциала личности. Исследователи отмечают, что косвенный путь управления творчеством – создание условий, благоприятствующих творчеству.

На основе анализа литературы мы определяем творческие способности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста в единстве следующих критериев и показателей:

- 1) развитости творческого воображения (оригинальности, гибкости, разработанности);
- 2) владения материалом и художественной формой, заключающимся в умении передавать особенности формы, цвета, композиции [5].

Можно выделить основные отличия творческих способностей ребёнка на разных возрастных этапах.

Дошкольник может проявлять творческие способности в разных видах деятельности: познавательной, игровой, речевой, художествен-

ной. В творческой деятельности у ребенка развивается самостоятельность, мышление, воображение, а также активизируется его познавательный интерес, формируется эмоционально-положительное отношение к процессу этой деятельности, что способствует эффективному творческому развитию.

Для формирования творческих способностей детей необходимы некоторые факторы: наследственность, в виде психофизиологических задатков, развивающая творческая среда, разнообразная творческая деятельность, целенаправленное обучение способам этой деятельности, возможность развиваться в том виде деятельности, к которому есть интерес [4].

Основные показатели творческих способностей, в процессе стимулирования которых повышается потенциал творческой деятельности дошкольников: умение фантазировать и материализовать свои фантазии на практике; творческая активность дошкольника, его заинтересованность в повышении уровня своих творческих возможностей; эвристические способности – способности к словесному творчеству, легкость, быстрота выполнения задания; гибкость, подвижность (быстрый переход от одного аспекта проблемы к другому); оригинальность (порождение неожиданных, небанальных, нетривиальных решений); работанность, законченность (способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид).

Младший школьный возраст – это важнейший этап развития творческих способностей. Именно в этом возрасте у младшего школьника развивается воображение и фантазия, творческое мышление, формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы [6].

Успешное развитие творческих способностей младших школьников возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. В психолого-педагогической науке такими условиями являются: изменение роли ученика, комфортная психологическая обстановка, создание внутренней мотивации учения, корректная педагогическая помощь ребенку, сочетание разнообразных форм работы, создание ситуации успеха [7].

Подростковый возраст один из самых продуктивных в развитии творческого потенциала человека, ведь кто из нас, будучи подростком, не писал стихи, пытался рисовать картины в разнообразном стиле, пытался овладеть музыкальным инструментом? Кризисный подростковый

возраст открывает новые грани человека в самом себе, выводит на новый уровень взросления личности.

Изучив методики и приёмы развития творческих способностей подростков можно заключить следующее: в работе с подростками важно направить процесс на формирование значимых для развития творческого мышления, использовать возрастные мотивы, пробудить в подростке инициативу и самостоятельность принимаемых решений, помочь преодолеть свертывание детского «наивного» творчества и пробудить «новое» мышление на более высоком уровне, чтобы достичь положительных результатов необходимо применение различных методов: мозговой штурм, метод проб и ошибок, метод синектики, ТРИЗ, морфологический анализ, метод фокальных объектов, метод контрольных вопросов [8].

Таким образом, показателями творческого характера активности ребенка являются: в дошкольном возрасте – игровая деятельность, в младшем школьном возрасте – учебная деятельность, в подростковом возрасте – в общении со сверстниками и значимыми взрослыми, а также в профессионально–ориентированной учебной деятельности.

Библиография

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 19.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации». Доступ из справочника правовой системы «КонсультантПлюс».

2. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 17–19.

3. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.

4. Ветлугина Н.А. Система эстетического воспитания в детском саду. – М.: Просвещение. 1978. – 240 с.

5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 448 с.

6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 326 с.

7. Торренс Е.П. Диагностика креативности: теория и тесты. – СПб.: Речь, 2008 – 236 с.

8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебное пособие. – М.: Педагогическое Общество России, 2004. – 442 с.

ВНЕШНЯЯ МОДЕЛЬ МИРА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К БЛИЖНЕЙ СРЕДЕ

Варквасова З.С.,
магистрант 3-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова»,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Кумышева Р.М.,**
кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова»,
г. Нальчик, Россия

Аннотация. Адаптация детей с ОВЗ – проблема не только актуальная, но и широко изучаемая. Тем не менее, остается много неизученных аспектов проблемы. В частности, это роль модели внешнего мира в адаптации ребенка с ОВЗ к ближней среде. В статье рассматриваются различные концепции построения модели внешнего мира (или внешней модели мира), которые могут быть положены в основу дальнейших экспериментальных исследований.

Ключевые слова: *адаптация к ближней среде, внешняя модель мира.*

Abstract. Adaptation of children with disabilities is the problem, not only relevant but also widely studying. However, there are many unexplored aspects of the problem. In particular, this is the role of the external world model in adaptation of a child with disabilities to the immediate environment. The article examines various concepts for constructing the external world model (or the external model of the world) that can be used as the basis for further experimental researches.

Keywords: *adaptation to the immediate environment, an external model of the world.*

Адаптация детей с ОВЗ к ближней среде – проблема, широко изучаемая и часто успешно решаемая. Но все успехи в этом плане носят

фрагментарный характер, что свидетельствует о необходимости поиска неисследованных аспектов данного общественного явления. Одним из условий адаптации к любой среде является ориентация человека в ней. Для успешной ориентации требуется ее познание.

Эта идея имеет предпосылки с древнейших времен. По мере познания мира люди создавали образы мира в виде космогонических концепций [1]. Это позволяло им представлять неизвестные силы природы как условно известные, а познанные силы природы – приводить в систему. Таким же образом рассуждают современные исследователи.

Люди должны знать о своей среде, чтобы они могли существовать в ней, поэтому они развивают и используют внутренние представления, т. е. «ментальные модели» внешней реальности, которые позволяют им взаимодействовать с миром. Ментальные модели, по мнению Н. Джонса и соавторов, рассматриваются как когнитивная структура, которая формирует основу рассуждений, принятия решений и, с ограничениями, также наблюдаемыми в литературе об установках поведения. Они создаются людьми на основе их личного жизненного опыта, восприятия и понимания мира [13]. Они обеспечивают механизм, посредством которого фильтруется и сохраняется новая информация.

Сам процесс познания объекта заключается в установлении значимых признаков объекта, его структуры и функционирования. Если познается среда, то итогом ее познания должна стать модель этой среды, в которой упорядочены пространственное расположение компонентов и установлена их иерархия. Вопрос в том, что может быть опорой для познающего среду ребенка.

По мнению Р.М. Кумышевой для познающего мир ребенка опорой может быть его простая структура. Поэтому она, опираясь на понимание внешнего мира С.Л. Рубинштейном [11], предлагает рассматривать внешний мир как трехуровневую систему, состоящую из предметного, социального и информационного миров [2].

Современные исследователи моделирования мира также придерживаются необходимости сочетания внешней формы и внутренних состояний условного мира. Ключевое понимание моделирования заключается в том, что форма генеративной модели может существенно отличаться от процесса, посредством которого внешние состояния генерируют сенсорные состояния. В качестве индикатора внутренних состояний и их проявлений во внешнем плане К. Фристон и соавторы используют свободную энергию как функционал, соединяющий внешнюю модель с внутренней [12]. Они так полагают потому, что, во-первых, сенсорные данные и распределение вероятностей по ненаблюдаемым состояниям считаются за-

кодированными, представленными посредством внутренних состояний системы, каковыми являются внутренняя и внешняя модели мира [12]. Учитывая, что мир представлен предметным, социальным и информационными мирами [3], то внешняя активность мира осуществляется на его социальном уровне, внутренняя модель мира – во внутреннем плане взаимодействия человека с миром [5].

Взаимодействие с материальным и социальными мирами включает следующие процессы и действия: 1) вхождение каждого индивида в мир посредством поведения представляет собой уникальную структуру, которая формирует его личность [10, с. 112]; 2) выделение субъектом себя из окружающего мира, выделение, презентация и структурирование им своих отношений с миром и подчинение своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений – функции конституирования личности [9, с. 154]. Таким образом, модель взаимодействия человека с предметным и социальными мирами включает компоненты: 1) вхождение в мир и его познание; 2) ориентация в мире посредством образа мира; 3) самопознание и соотнесение своих внутренних возможностей с требованиями внешнего мира; 4) самоопределение человека для стратегии взаимодействия с миром; 5) выбор и реализация модели взаимодействия с миром [3]. Именно по этой схеме построена региональная образовательная модель Р.М. Кумышевой, которая призвана оптимизировать обучение и одновременно ориентацию человека в мире на всех его уровнях [4].

Формирование внешней модели мира у обучающихся оптимально может осуществляться в учебной деятельности со смысловыми инвариантами: познание, самопознание, деятельность и самосовершенствование [8]. Именно этот смысловой инвариант стимулирует сочетание внутреннего и внешнего планов деятельности, взаимодействие с реальным миром и выполнение созидательной деятельности [7]. Создание внешней модели мира с сопутствующими смысловыми инвариантами учебной деятельности способствуют не только ориентации ребенка в мире, но и повышению его самооффективности в деятельности [6]. А это все индикаторы успешной адаптации к ближней среде, повышения его самооффективности.

Из приведенного теоретического анализа становится очевидным, что внешняя модель мира стимулирует деятельность обучающихся, наделяет ее смысловым инвариантом, мотивирует созидательную деятельность. Все это свидетельствует о повышении адаптивности детей с ОВЗ в широком смысле.

Библиография

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира (Космо-Психо-Логос). – М., 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.co.ua/history/gachevg> (дата посещения (15.09.2024)).
2. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования): сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.
3. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. – С. 38–43.
4. Кумышева Р.М. Региональная образовательная модель, основанная на контекстной деятельности в системе «Человек – Мир» // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 79–85.
5. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы IV Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2022. – С. 300–306.
6. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самоэффективности субъекта // Динамика смысловой реальности и акме личности: сборник научных трудов к 100-летию А.А. Бодалева посвящается. – М., 2023. – С. 59–63.
7. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт: сборник научных трудов. Электронное издание. – М., 2022. – С. 53–56.
8. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика, 2015. – № 1. – С. 72–80.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие, и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
12. Friston K., Moran R.J., Nagai Y., Taniguchi T., Gomi H., Tenenbaum T. World model learning and inference. *Neural Networks*. – 2021. – Vol. 144. – P. 573–590. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2021.09.011>
13. Jones N.A., Ross H., Lynam T., Perez P., Leitch A. Mental Models: An Interdisciplinary Synthesis of Theory and Methods. *Ecology and Society*. – 2021. – Vol. 16, No. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/26268859> (the date of visit: 2024.09.16).

РОЛЬ ВНУТРЕННЕЙ МОДЕЛИ МИРА В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К БЛИЖНЕЙ СРЕДЕ

Виндугова Д.М.,
магистрант 3-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Кумышева Р.М.,**
кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Аннотация. Проблема адаптации детей с ОВЗ к ближней среде осложняется не только и не столько ограниченностью здоровья, сколько дезориентированностью в ней. Для ускорения и облегчения ориентации в ближней среде автор предлагает формирование у детей с ОВЗ внутренней модели мира. Модель представляет собой структурированное содержание и функционально-смысловую систему. Такое построение внутренней модели мира позволит не только повысить степень ориентации ребенка в среде, но и ускорит освоение учебной деятельности. Особенно эффективна в этом плане модель контекстного обучения.

Ключевые слова: *внутренняя модель мира, функционально-смысловая система, контекстное обучение.*

Abstract. The problem of children with disabilities' adaptation to the immediate environment is complicated not only and not so much by limited health, but by disorientation in it. To speed up and facilitate orientation in the immediate environment, the author suggests forming an internal model of the world in children with disabilities. The model is a structured content and a functional-semantic system. Such construction of the world internal model will not only increase the degree of the child orientation in the environment, but will also speed up the development of educational activities. The contextual learning model is especially effective in this regard.

Keywords: *the world internal model, functional-semantic system, contextual learning.*

Проблема адаптации детей с ОВЗ – достаточно актуальная и широко исследуемая научная тема. Тем не менее системных изменений в этом процессе не удается достичь никому. Мы предполагаем, что это связано с отсутствием универсальных ориентиров в среде для детей, в том числе и с ограниченными возможностями. Помимо этого, адаптация к среде предполагает не только приспособление ребенка к ее условиям, но и полноценное в ней функционирование, обретение удовлетворяющего личность ребенка социально-психологического статуса. Все это предполагает необходимость внутренней модели мира в психике ребенка.

В течение своей жизни люди постоянно взаимодействуют с физической средой, а также с собой и другими людьми. Мы генерируем наше взаимодействие с различными средами, опираясь на некие внутренние представления о мире в целом. Как утверждает Г.Д. Гачев, первоначальные модели мира складывались как космогонические концепции в мифологическом сознании народов. Он их назвал национальными образами мира [1]. Эти национальные образы мира представляли собой модели местности, а также представлений о мире за пределами видимой его части в мифах и легендах каждого народа.

Модель мира предполагает содержательный и функциональный аспекты. В содержательном плане мир представлен С.Л. Рубинштейном как совокупность предметов, как отношения людей к себе и друг к другу и как правила взаимодействия [9].

Современные исследования К. Фристана и соавторов показывают, что внутренние модели динамики тела и среды эффективны для достижения целей движения. Кроме того, стохастическое генеративное моделирование было предложено в качестве общих моделей обучения, которые неявно приобретают структуры и статистические закономерности, присущие наборам данных, генерируемых миром. Эти успешные теоретические основы поддерживают идею о том, что приобретение внутренних моделей является естественным способом реализации оптимального обмена с окружающей средой [10].

Внутренняя модель мира называется также ментальной моделью. Как полагают Н. Джонс и соавторы, ментальные модели – это личные, внутренние представления внешней реальности, которые люди используют для взаимодействия с окружающим миром [11]. Ментальные модели используются для рассуждений и принятия решений и могут быть основой индивидуального поведения. Они обеспечивают механизм, посредством которого фильтруется и хранится новая информация. Подобное объяснение взаимодействия внутреннего и внешнего миров использует Р.М. Кумышева в своей модели взаимодействия человека с миром [2].

Как полагают Н. Джонс и соавторы, ментальные модели существуют в разуме и поэтому не доступны для прямого осмотра или измерения. Поиск способов выявления ментальной модели представляет собой серьезную проблему для любой дисциплины, заинтересованной в использовании этой конструкции в качестве средства для получения информации о внутренних представлениях людей о мире [11].

Эту проблему своеобразно решает Р.М. Кумышева, разделив внешний мир на предметный, социальный и информационный миры и построив региональную образовательную модель на их основе [4]. Образовательная модель составлена таким образом, что обучение начинается с познания предметного мира, затем применение познанного в учебных ситуациях, предполагающих социальное взаимодействие обучающихся, а затем – теоретизацию опыта познания и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса. На этой основе автором создана модель контекстного обучения, в которой помимо учебных действий на разных уровнях внешнего мира предполагаются учебные задачи: теоретические, ситуационные, исследовательские и проектные с прямым воздействием на проблемы внешнего мира, решаемые при помощи теоретических знаний и навыков учебных действий [3]. Такая модель обучения в первую очередь способствует развитию внутренних ресурсов человека: постепенно расширяя опыт своего воздействия на ситуации внешнего мира, ребенок ощущает себя способным влиять на мир, его покидает свойственное детям с ОВЗ чувство беспомощности [5].

Как полагают Н. Джонс и соавторы, ментальные модели могут меняться в зависимости от ситуации, в которой они используются. Естественно, что ментальные модели высокодинамичны, они постоянно адаптируются к меняющимся обстоятельствам и развиваются с течением времени посредством обучения [11].

Именно постоянное взаимодействие с изменяющимся внешним миром способствует развитию ментальной (внутренней) модели мира. Созданная Р.М. Кумышевой модель когнитивной деятельности обучающихся обеспечивает возможность постоянного взаимодействия и обмена информацией внутренней и внешней моделей мира [12]. Данная модель когнитивной деятельности оказывает влияние и на смысловую сферу: в процессе обучения у детей стимулируется смысл познания мира, смысл самопознания; обучающимся осмысливается сама учебная деятельность как форма самосовершенствования [8]. Обучающиеся, решая проблемные задачи, оказывают прямое воздействие на внешний мир, отчего изменяется внутренняя модель мира, а обучающиеся осознают свою самоэффективность [6]. Осознание самоэффективности

стимулирует стремление к созидательной деятельности, что особенно важно для детей с ОВЗ: ведь созидая новые объекты внешнего мира, человек созидает и в себе новые умения, новые идеи, новые внутренние ресурсы [7], что в свою очередь становится также обновлением внутренней модели мира.

Таким образом, создана теоретическая база для совершенствования внутренней модели мира у детей с ОВЗ. Ее реализация на практике – предмет дальнейших наших исследований.

Библиография

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца. – М.: Институт ДИ-ДИК, 1999. – 68 с.
2. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования): сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.
3. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. – С. 38–43.
4. Кумышева Р.М. Региональная образовательная модель, основанная на контекстной деятельности в системе «Человек – Мир» // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 79–85.
5. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы IV Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2022. – С. 300–306.
6. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самоэффективности субъекта // Динамика смысловой реальности и акме личности: сборник научных трудов. 100-летию А.А. Бодалева посвящается. – М., 2023. – С. 59–63.
7. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт: сборник научных трудов. Электронное издание. – М., 2022. – С. 53–56.
8. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 72–80.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

10. Friston K., Moran R.J., Nagai Y., Taniguchi T., Gomi H., Tenenbaum T. World model learning and inference. *Neural Networks*. – 2021. Vol. 144. – P. 573–590 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2021.09.011> (the date of visit: 2024.09.14).

11. Jones N.A., Ross H., Lynam T., Perez P., Leitch A. (2011) *Mental Models: An Interdisciplinary Synthesis of Theory and Methods*. *Ecology and Society*. Vol. 16, No. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.jstor.org/stable/26268859> (the date of visit: 2024.09.16).

12. Kumysheva R.M. (2019) The model of students' cognitive activity in the context of interaction with the world. *SHS Web Conf.* – 2019. –Vol. 70, 08023. *Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2019/11/shsconfictdpp2018_08023/shsconf_ictdpp2018_08023.html

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

Гетажаева К.А.,
магистрант 2-го курса
КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Михайленко О.И.,**
кандидат психологических наук, доктор акмеологии
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты мышления, акцентируя внимание на творческом мышлении как значимом элементе человеческой деятельности. Творческое мышление определяется как способность генерировать новые идеи, подходы и решения, что является важным в различных сферах жизни. История изучения творческого мышления демонстрирует эволюцию понимания этого феномена, начиная с античных философов и заканчивая современными исследованиями, которые акцентируют внимание на нейropsихологических и культурных аспектах креативности.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, проблемное обучение, композиционное творчество, изобразительная деятельность, творческий процесс.

Abstract. Theoretical approach to development of creative thinking fine arts Dudareva Julia Borisovna, graduate student, teacher MBUDO DSHI № 17. The article deals with the concept of thinking in general, creative thinking, the history of the study of creative thinking, the realization of creative thinking, the stages of the creative process, the problems arising in the modern system of teaching fine arts, solutions and methods of modern education.

Keywords: *thinking, creative thinking, problem-based learning, compositional creativity, fine work, the creative process.*

В современной системе образования актуальной является проблема подготовки личности к социальной и профессиональной деятельности, и одним из ключевых этапов в этом процессе выступает развитие образного мышления, которое способствует поиску новых и оригинальных решений для возникающих задач. Мышление помогает осознать сложные взаимосвязи и более глубоко понимать окружающий мир, способствуя тем самым развитию знаний и навыков, необходимых как для успешной учебной деятельности, так и в системе дополнительного образования детей.

Целью дополнительного образования является развитие личности, ее мотивации к познанию и творческой деятельности.

Задачей является содействие развитию индивидуальности, стимулирование её стремления к обучению и творческому самовыражению. Это бесконечный процесс, в котором появляются новые перспективы, и осуществляется их трансформация в осязаемую реальность.

В данной работе рассматривается творческое мышление, которое, несмотря на то, что является элементом общего процесса мышления, обладает уникальными характеристиками и аспектами. Этот тип мышления проявляется в создании новых идей и продуктов в ходе познавательной деятельности. Исследования в области творческого мышления и креативности начались с зарождения науки. В древности творческое мышление рассматривалось как божественное проявление, символизирующее возникновение Космоса, а также как человеческое искусство и ремесло. В Средневековье оно интерпретировалось как акт воли, боже-

ственное намерение. В эпоху Возрождения возрастает гуманистическая трактовка творчества. Завершенная концепция творчества была сформулирована И. Кантом в XVIII веке. Процесс творческой деятельности определяется как продуктивная сила воображения. В российской психологии исследованием креативного мышления занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко и другие. Л.С. Выготский утверждал, что «любая деятельность человека, которая не просто воспроизводит его прошлые впечатления или действия, а создает новые образы и действия, относится ко второму типу творческого или комбинирующего поведения. Мозг функционирует не только как орган, который хранит и воспроизводит наш предыдущий опыт, но и как орган, способный к комбинаторике, к творческому преобразованию и созданию новых идей и действий из элементов уже имеющегося опыта». [4. с. 5]. П.П. Блонский в своих исследованиях приходит к выводу, что творчество, безусловно, является сознательным процессом, которому предшествует бессознательная работа воображения, вызывающая яркие, эмоциональные образы, что и называется вдохновением, озарением, творческой интуицией, но еще не творчеством. [5. с. 80]. Американский ученый Дж. Гилфорд выделил два разных типа мышления: конвергентное и дивергентное. Он рассматривал креативность как общую познавательную способность, что подчеркивало её значимость в интеллектуальной деятельности. Э.П. Торранс также затрагивал тему креативности, связывая её с творческим мышлением и выделяя обязательную связь с процессами решения задач. Невзирая на обилие исследований и научных работ, остается открытым один из ключевых вопросов: возможно ли развивать креативное мышление? Является ли этот когнитивный процесс наследственным или он подвержен влиянию окружающей среды? Можно ли культивировать талант с нуля? Можно ли считать креативное, продуктивное мышление высшей формой мышления, объединяющей все его разновидности? Или же это самостоятельный тип мышления? В настоящее время все еще ведутся споры относительно того, является ли творческий процесс «нормативным» для каждого человека, но с различной степенью выраженности, или же он доступен исключительно некоторым людям в определенные моменты и при соответствующих условиях? Существует поддержка как для одной, так и для противоположной позиции.

Тема вызывает интерес, так как, возможно, существуют способы управления и «обучения» креативному процессу. Обучение изобразительным искусствам в современном образовательном контексте пред-

ставляет собой сложную и многоступенчатую систему, охватывающую не только множество предметов, но и разнообразные методики преподавания на различных уровнях – от художественных школ до вузов. В настоящее время основными задачами обучения являются: развитие и формирование творческих способностей как у детей, так и у взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, моральном и физическом самосовершенствовании, создание условий для формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также организация досуга. Дополнительное образование для детей способствует их интеграции в общество, помогает в выборе профессионального пути, а также позволяет выявить и поддержать детей с особыми талантами и способностями [6]. Современное искусствоведение и культурное образование не только предлагают широкий спектр знаний, навыков и умений, но и помогают человеку адаптироваться к быстро меняющемуся окружению. Одной из ключевых задач образования является развитие и поддержка креативного мышления, позволяющего мыслить визуально, создавать гармоничные произведения и развивать способность к сознательному и активному ведению собственных проектов. На сегодняшний день наблюдается тенденция к снижению творческой активности студентов в системе дополнительного художественного образования. Анализ современных учебных программ по изобразительному искусству и практический опыт указывают на то, что развитие креативного мышления остается одной из наиболее актуальных и сложных проблем в сфере художественного образования. Творческое мышление участвует во всех этапах процесса создания художественного произведения и любой творческой деятельности, и результатом продуктивного мышления является новый продукт деятельности, отличающийся креативностью и новизной.

На основании накопленного опыта, актуальной проблемой является необходимость преодоления «инертности» в мышлении студентов. Данная «инертность» и «шаблонность» могут проявляться в недостаточной активности анализа окружающей действительности и в отсутствии способности к креативному и критическому мышлению, а также к пониманию, осмыслению и поиску новых подходов. Процесс художественного творчества в рамках обучения изобразительному искусству в системе дополнительного образования имеет свои уникальные характеристики, которые помогают выявить ключевые аспекты и качества творческого мышления: активность, гибкость, разнообразие, оригинальность, самостоятельность и индивидуальность. Важно, чтобы пре-

подаватели создавали условия обучения, в которых студенты были бы вынуждены принимать собственные решения и сталкивались с учебными задачами, содержание и структура которых способствуют развитию их креативного мышления. По словам З.И. Калмыкова, сам процесс продуктивного мышления неоднороден, скачкообразен, часть его происходит без адекватного отражения в сознании, так как творческая деятельность и мышление представляют собой процесс самостоятельного познания окружающей действительности, как результат сложного переплетения и взаимодействия репродуктивного и продуктивного мышлений. [8]. И хотя процесс творчества скачкообразен, психологическая структура процесса творческой деятельности, как показывают многие исследования в целом, является инвариантной, типичной.

Процесс творческой деятельности можно представить следующим образом:

- возникновение проблемы (постановка задачи);
- подготовка к решению;
- формирование замысла;
- воплощение замысла;
- проверка и доработка [11, с. 46].

Ключевым аспектом творческого процесса является наличие системы, целостного подхода и, что особенно важно, активация рефлексии у обучающихся. Если преподаватель постоянно требует от студентов самостоятельного поиска и креативного решения задач, то учащиеся адаптируются к его требованиям и исполняют обоснованные ожидания. Учитывая вышеизложенное, можно утверждать, что системность в творчестве является одним из необходимых факторов, в то время как спонтанность и «вдохновение», хоть и играют важную роль в творческой деятельности, не всегда являются залогом ее успешности. Исследования таких известных психологов, как К.Г. Юнг, И.П. Павлов и А.Л. Галин, показывают, что творческий процесс осуществляется благодаря сбалансированной активности двух развитых аспектов мышления: чувственно-образного и логико-понятийного. И если одна из базовых сторон мышления сформирована недостаточно, тогда творческий процесс неполноценен, поэтому следующим условием, необходимым для успешного развития творческого мышления и решения задач является подача материала таким образом, чтобы активизировать образно-эмоциональное восприятие мира и эмоциональное наблюдение.

Процесс творческого мышления как никакой другой процесс наиболее полно объединяет в себе два аспекта творчества:

- процесс образного познания мира
- процесс создания нового, как результат художественного познания действительности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что творческое мышление определяется интеллектуально-образным аспектом, при этом оно требует соблюдения системности и целостности как в форме, так и в содержании. Кроме того, важным фактором является постоянное развитие художественного вкуса у учащихся.

Библиография

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Психология мышления: хрестоматия по общей психологии. – М., 1981. – С. 98.

2. Воробьева М.В. Активация творческого мышления на занятиях графической композиции (в специальной подготовке художников – педагогов): дисс... кандидата наук. – М., 2006.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

4. Глебова М.В. Система дидактических условий развития продуктивного мышления учащихся // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2, № 11. – С. 158–160.

5. Ермакова Ж.Е. Становление и развитие проблемы творческого мышления в отечественной и зарубежной науке // Вестник ЧГПУ 6. – 2009.

6. Закон «Об образовании в РФ» 273-ФЗ. Глава 11. Статья 83.

7. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Мастера психологии. – СПб.: Питер, 2013. – 444 с.

8. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

9. Козубовский В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие. – 3-е изд. – Минск: Амалфея, 2008. – 368 с.

10. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с. Серия «Учебник для вузов». – С. 320.

11. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. – М.: Знание, 1978–46 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Гуазова И.В., Скибина Е.Б., Гашаева К.Б.,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, способствующие формированию и закреплению тревожности. В своей работе авторы предлагают коррекционно-развивающую программу, предполагающую ряд мероприятий, состоящих из системы заданий, упражнений, занятий, по созданию благоприятных условий в семье и школе.

Ключевые слова: младшие школьники, тревожность, психолого-педагогические аспекты, конфликтные ситуации, школобоязнь, коррекционно-развивающая работа.

PECULIARITIES OF THE PROGRAM FOR OVERCOMING ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

*Guazova I.V., Skibina E.B., Gashayeva K.B.,
Kabardino-Balkarian state
university named after Kh. M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abstract. The article deals with the problems contributing to the formation and consolidation of anxiety. In their work, the authors propose a corrective-developmental program involving a number of activities consisting of a system of tasks, exercises, classes, to create favorable conditions in the family and school.

Keywords: junior schoolchildren, anxiety, psychological and pedagogical aspects, conflict situations, school fear, correction and developmental work.

Школьная тревожность – это серьёзная проблема для педагогов, родителей и самих обучающихся. Она мешает полностью раскрыться обучающимся в школьной среде, применять свои навыки и знания на

практике. Выделяют два основных вида тревожности. Первый из них – ситуативная тревожность, то есть порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Другой вид – личностная тревожность. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера, личностная тревожность приводит к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма.

Тревожные дети младшего школьного возраста отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страха, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, как правило, ничего не грозит. Также они особо чувствительны, мнительны и впечатлительны. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказаться от такой деятельности, в которой испытывают затруднения. Повышенная тревожность мешает ребенку общаться, взаимодействовать в системе «ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый». А также повышенная тревожность способствует блокированию психосоматических систем организма, не дает возможности эффективной работе на уроке.

К факторам, способствующим формированию и закреплению тревожности относятся: учебные перегрузки; неспособность учащегося справиться со школьной программой; неадекватные ожидания со стороны родителей; неблагоприятные отношения с педагогами; регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации; смена школьного коллектива и непринятие детским коллективом. Можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации [1].

В целом тревожность является субъективным показателем неблагополучия личности. Но чтобы она сформировалась, человек должен накопить багаж неудачных, неадекватных способов преодоления состояния тревоги. Именно поэтому для профилактики тревожно-невротического типа развития личности необходимо помогать детям находить эффективные способы, с помощью которых они могли бы научиться справляться с волнением, неуверенностью и другими проявлениями эмоциональной неустойчивости.

Поскольку младший школьный возраст является периодом интенсивного формирования психики, в этом возрасте требуется коррекци-

онно-развивающая работа, которая должна рассматриваться в совокупности с психолого-педагогическими средствами, помогающими ребенку успешнее адаптироваться к социуму и развивающими в нем активную позицию, необходимую для преодоления затруднений в общении. Данная работа учителя благотворно влияет на эмоциональное состояние ребенка. Учитель старается расширить активно используемый коммуникативный инструментарий, используемый в поведении детей младшего школьного возраста.

Если ребенок имеет больше средств для преодоления затруднений, то есть средств, которые позволяют ему эффективно взаимодействовать с окружающими детьми, то тем легче ему найти выход из конфликтной ситуации, добиться положительных результатов, и тем менее тревожным становится его поведение. Особенно в первом классе неуспевающие в обучении дети постепенно попадают в разряд неуспевающих. А это часто приводит как к неврозам, так и к школобоязни. В результате эти дети в школе постепенно попадают в ловушку страха. В условиях учебно-воспитательного процесса начальной школы необходимо учитывать психологические особенности детей и постоянно поддерживать в классе атмосферу принятия, безопасности для ребенка, чтобы он чувствовал, что его ценят вне зависимости от его успехов. Знания учителем причин возникновения повышенной тревожности приводит к своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя тем самым снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста. Поэтому учитель должен разработать содержание коррекционно-развивающей программы по преодолению тревожности и устранению причин, ее порождающих.

Эта программа должна реализовываться на специально смоделированных коррекционных занятиях, быть включенной в систему общеобразовательных уроков и являться реальной психологической помощью детям младшего школьного возраста. Обычно такие программы состоят из системы заданий, упражнений, занятий, направленных на обучение приемам овладения волнением и тревожностью, приемам осознания и реагирования на собственные негативные эмоции [2].

Программа также должна использовать игровые методы, методы групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типов, а также психогимнастику. Кроме этого, в коррекционно-развивающей программе должны быть занятия с родителями тревожных детей. Большая часть страхов детей начальной школы связана с учебной

деятельностью: боязнь учителя, «боязнь быть не тем», страх сделать ошибку, боязнь получить плохую отметку, боязнь конфликта со сверстниками. Здесь учитель может использовать два способа преодоления тревожности у детей: организацию конструктивных способов поведения в трудных для ребёнка ситуациях, а также овладение приёмами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой; укреплять у детей уверенность в себе, развивать адекватную самооценку, вырабатывать представления о себе, заботиться о «личностном росте» человека.

Кроме этого, для преодоления причин школьной тревожности у учащихся начальной школы необходимо прежде всего: смягчить, снизить силу потребностей, связанных с внутренней позицией школьника; развить и обогатить оперативные навыки поведения, деятельности, общения, с тем чтобы новые навыки, более высокого уровня, позволили детям отказаться от неправильно сложившихся способов реализации мотива, чтобы дети могли свободно выбрать продуктивные формы; вести работу по снятию излишнего напряжения в школьных ситуациях.

Работая с тревожными детьми, учителю необходимо использовать специальные оценки: максимально развёртываются критерии той или иной оценки, похвалы, замечания, и одновременно предельно сужается и конкретизируется сфера действия оценочного суждения (оценивается не вся деятельность сразу, а её отдельные элементы, особенно успешные). При этом большое внимание уделяется поддержанию в классе атмосферы принятия, безопасности, чтобы ребёнок чувствовал, что его ценят вне зависимости от его успехов [3].

Важным является формирование такого отношения не только к оценке, но к успеху, неуспеху, выигрышу, проигрышу – к любому результату, когда он воспринимается ребёнком прежде всего как ориентир на пути овладения знаниями, умениями. У наибольшего количества детей младшего школьного возраста фактором высокой тревожности является страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Причиной возникновения тревожности в данной группе является нарушение в системе взаимодействия «ребёнок-ребёнок». Неприятие сверстниками воспринимается этими детьми особо болезненно. В такой ситуации они совершенно теряют самообладание, постоянно переживают из-за этого, занимаются самобичеванием [4]. Детям необходимо помочь, подчёркивая перед группой их положительные качества, выбирая для них виды деятельности, в которых они могут достигнуть заметного успеха. Также одновременно необходимо проводить работу с родителями путём их

информирования о результатах диагностик – в личных беседах, а также на родительских собраниях. Естественно, ни один родитель не хочет, чтобы его ребенок стал тревожным. Однако родители порой не замечают своего непосредственного влияния на повышение тревожности у детей, не видят, что они способствуют развитию этого качества у детей. Поэтому необходимо направить внимание родителей на успехи детей, ежедневно хвалить их в присутствии других членов семьи (например, во время общего ужина). Кроме того, необходимо не унижать достоинство ребенка, даже если взрослые очень раздосадованы и сердиты. Не стоит заставлять ребенка извиняться за тот или иной поступок; уж лучше научить его объяснить, почему он это сделал (если захочет). Если же ребенок извинился под нажимом родителей, то это обычно вызывает у него чувство озлобления. Очень действенным является снижение количества замечаний. Кроме этого, не устрашать детей невыполнимыми наказаниями. Особенно благотворно действуют ласковые прикосновения родителей: это поможет тревожному ребенку не только обрести чувство уверенности и доверия к миру, но и избавит его от страха насмешек и предательства. Родители тревожного ребенка должны быть последовательны и единодушны в поощрениях и наказаниях.

Таким образом, работа учителя по снятию школьной тревожности и страхов должна быть включена в ход учебных занятий, внеклассной и внеучебной деятельности. Эта работа будет иметь эффект только при создании благоприятных условий в семье и школе, где хорошие отношения будут поддерживать ребенка [2].

Библиография

1. Кученко Т. О детской тревожности // Воспитание школьников. – 2002. – № 5. – С. 43-44.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2017. – 248 с.
3. Аракелов Н., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции // Вестник МУ, сер. Психология. – 2008. – Кн. № 1. – 36 с.
4. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. – М.: Юнити, 2017. – № 2. – С. 65.

РОЛЬ МЫШЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ГИМНАСТИКЕ

Данкеева Е.В.,

*старший преподаватель Кабардино-Балкарского
государственного университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Кишев А.З.,

*старший преподаватель Кабардино-Балкарского
государственного университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Гуазова И.В.,

*ассистент преподавателя Кабардино-Балкарского
государственного университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В нашем исследовании, с целью выяснить осознание движений в ходе овладения двигательным навыком, показано, что осознание движений имеет место от начала до конца формирования навыка во всех фазах данного процесса. Осознаются в движении различные качественные характеристики – амплитуда, скорость, длительность, интенсивность, напряжение и прочее. Нами было выявлено, что осознание движений имеет место от начала до конца образования навыка, а именно на всех этапах данного процесса.

Ключевые слова: *роль, мышление, речь, формирование, двигательные навыки, гимнастика.*

Abstract. In our study, in order to clarify the awareness of movements during the acquisition of motor skill, it is shown that awareness of movements takes place from the beginning to the end of skill formation in all phases of this process. Various qualitative characteristics are realized in movement – amplitude, speed, duration, intensity, tension, and so on. We have revealed that awareness of movements takes place from the beginning to the end of skill formation, namely at all stages of this process.

Keywords: *role, thinking, speech, formation, motor skills, gymnastics.*

Чтобы овладеть техникой упражнений в гимнастике нужно усвоить многие понятия и термины, которыми обозначаются определённые груп-

пы упражнений и их разновидности. Понимать причинно-следственные связи между движениями, из которых образуется каждое упражнение, и связи между особенностями выполнения упражнений и теми объективными условиями внешней среды, в которых происходит выполнение упражнений. Так же нужно чётко знать причинно-следственные зависимости выполнения упражнений и различных состояний своего организма, состояние тренированности, утомления, переутомления, перетренировки, высокого эмоционального возбуждения и подавленности и т. д. Спортсмен должен усвоить определённые биомеханические законы. Так же, на основе «мышечного чувства» заученного движения необходимо научиться разбираться в правильности выполнения движения и ошибках, контролировать свои движения в соответствии с деятельностью, формировать теоретические и практические знания в необходимую систему. Это возможно благодаря включению мышления в процесс овладения навыками.

П.Ф. Лесгафт – теоретически и А.Н. Соколов – экспериментально показали, что осознание качества движения является необходимым, а именно: их быстроты, объёма, силы, последовательности, направления. Осознание работы различных мышц тормозит формирование навыка [1, 2, 3].

Исследования показали, что осознание движений на базе мыслительной деятельности в процессе формирования двигательными навыками необходимо и формируется в том случае, если не стимулируется педагогом. Стихийное осознание движений нецелесообразно, потому что предметом осознания становятся несущественные элементы и стороны движений [1].

Осознание движений сохраняется даже при полном освоении движения и доведения его до совершенства [2].

Результаты исследования. Исследование проводили на базе КБГУ в спортивном зале с 1 по 31 октября 2023 года, с гимнасткой Кардановой Аделиной (3 юношеский разряд по художественной гимнастике, 9 лет). На учебно-тренировочных занятиях девочке предлагалось выполнять по 5 попыток гимнастическое упражнение «прыжок шагом в кольцо», оценивалась: точность приземления, качество выполнения и амплитуда прыжка.

Для овладения техникой гимнастическим упражнением используются различные ориентиры: для уяснения направления движения нами предлагался ориентир на потолке и стенах гимнастического зала, для амплитуды движения – рука преподавателя. Уяснение, а именно осмысление направления, амплитуды и других сторон движения на базе таких чувственных сигналов, привело к заметно быстрому овладению движением. Речевая стимуляция в виде задания преподавателя изменила

существовавшие до этого отношения между первой и второй сигнальной системами, создала у обучающегося установку на осмысливание движений, создала условия для превращения энергии мышечного раздражения в факт сознания, но осознание своих движений ведёт за собой и активное их регулирование.

Предметом овладения навыком должно являться осознание движений в целом или отдельных качеств. В педагогическом процессе этого можно достичь путём постановки конкретных задач перед спортсменом, вследствие чего его умственная деятельность приводит к осознанию движения:

- обучение технике прыжка шагом в кольцо;
- совершенствование техники прыжка шагом в кольцо;
- проследить за самостоятельностью мыслительного процесса гимнастки.

Данные задачи педагог ставит и решает внутри общих методических задач, связанных с обучением технике и её совершенствования, при этом стимулируется самостоятельность мышления ученика.

Ход овладения движением и достигнутый результат прыжка можно видеть из таблицы № 1, на которой виден процесс овладения навыком прыжка шагом в кольцо, по количеству точных движений с самого начала и до конца исследования.

Таблица 1

Количество точных движений в процессе овладения движением прыжка шагом в кольцо, с заданной амплитудой и длительностью

Кол-во точных движений (в %)	Дни опытов																
	0	1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25	27	29	31
100					С			С	С		С		С	С		С	С
90				С			С			С		С		ВА	С	ВА	
80		С				С			В	ВА		ВА	ВА		ВА		ВА
70			С				В	В	А		ВА						
60				В		В	А										
50			В		В			А									
40	С		А		А												
30	В			А		А											
20		В															
10	А	А															
0																	

Количество точных движений: А – по длительности и амплитуде вместе; В – по амплитуде; С – по длительности.

В ходе исследования, после того как спортсменка выполнила 100 прыжков (в течение месяца), на основании ощущения движения смогла дать отчёт о том, как выполняет прыжок.

Речевая стимуляция преподавателя изменила существовавшие до этого отношения между первой и второй сигнальными системами, создала у обучающейся установку на осмысление движения, создала условия для превращения энергии мышечного раздражения в факт сознания.

Из таблицы видно что, во-первых, с нарастанием количества выполненных прыжков расширяется круг движений, осознаваемых гимнасткой; во-вторых, во второй половине занятия, когда отчётливо выступает в речевых реакциях спортсменки «прочувствование» движений, улучшаются объективные показатели выполнения прыжка шагом в кольцо.

Рассмотренные факты позволяют сделать заключение, что расширение круга движений, осознаваемых на основе мышечных ощущений, приводит к их активному регулированию и к улучшению объективных показателей выполнения движения.

Выводы. Всё сказанное свидетельствует, во-первых, о необходимости в процессе обучения технике физических упражнений, т. е. в процессе формирования навыков, постоянно использовать единство чувственных и логических компонентов в целях более быстрого и совершенного овладения навыками и, во-вторых, о важности и путях преодоления могущего возникнуть нарушения этого единства.

Библиография

1. Бабушкин Г.Д., Смоленцева В.Н. Психология физической культуры и спорта: учебник для высших физкультурных учебных заведений. – Омск: СибГУФК, 2007. – 270 с.
2. Брайнет Дж. Кретти. Психология в современном спорте. – М.: Физкультура и спорт, 2017. – 224 с.
3. Букша С.Б. Элективный модуль по физической культуре и спорту. Курс общефизической подготовки: учебное пособие. – Керчь: КГМТУ, 2021. – 138 с.
4. Гиссен Л.Д. Психология и психогигиена в спорте. – М.: Советский спорт, 2017. – 312 с.
5. Ильин Е.П. Психология спорта. – М.: Питер, 2018. – 352 с.
6. Китаева М.В. Психология победы в спорте. – М.: Феникс, 2019. – 208 с.
7. Сафонов В.К. Психология в спорте: теория и практика. – М.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2018. – 232 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Данкеева Е.В.,

старший преподаватель Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Жероков З.А.,

старший преподаватель Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Гетигежев А.А.,

ассистент преподавателя Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена сущность оздоровительной физической культуры и физкультурно-оздоровительной деятельности, которая представляет собой объединяющую роль ключевых понятийных конструкций нашего исследования в контексте применения таковых технологий в профессиональной деятельности преподавателей вузов.

Проделанная нами работа имеет перспективы положительного разрешения, в связи с чем особого внимания требует профессиональная подготовка преподавателей физического воспитания и материально-техническая база вузов.

Ключевые слова: *современные, физкультурно-спортивные, технологии, физическое воспитание, студент, учебное заведение.*

Abstract. In article examined the essence of health-improving physical culture and fitness activities, which are the unifying role of the key conceptual structures of our research in the context of the use of such technologies in the professional activities of university teachers.

The work done by us has prospects for positive permission, in connection with which special attention is required to the professional training of teachers of physical education, the material and technical base of universities.

Keywords: *modern, physical culture and sports, technologies, physical education, student, educational institution.*

Физическое воспитание – это воспитательный процесс с целью укрепления здоровья человека и правильного его физического развития. Основой системы физического воспитания студентов высших учебных заведений являются обязательные учебные занятия. На современном этапе вузы получили право выбора из числа существующих вариантов обучения и воспитания, а также наделены возможностью по своему усмотрению конструировать новые вариативные учебные и рабочие программы, разрабатывать и апробировать новые технологии, представляющие собой в аспекте физического воспитания, в том числе такое направление деятельности, как внедрение в учебный процесс физкультурно-оздоровительных технологий [1, 4].

Оздоровительная физическая культура как составная часть физической культуры в целом имеет четкую направленность и конкретное содержание, позволяющие установить цель, определить задачи и сформулировать ее основные понятия [1, 2]. Цель исследуемой отрасли физической культуры заключается в способствовании оздоровлению людей. Оздоровительная физическая культура характеризуется совокупностью полезных результатов деятельности ее использования, а именно: достижением стабильного, максимально возможного высокого уровня здоровья и продления активной жизнедеятельности; совершенствованием основных жизнеобеспечивающих функций и систем; устойчивостью к ряду заболеваний и вредных воздействий внешней среды; улучшением психоэмоционального состояния; приобретением прикладных двигательных умений и навыков; удовлетворением потребности в движении во время активного отдыха и развлечений; коррекцией фигуры и массы тела [3, 5].

На современном этапе развития образования преподавателей волнует проблема низкого уровня двигательной активности студентов, уровень физического развития, отсутствие знаний о здоровье человека, здоровом образе жизни.

На современном этапе главной особенностью всей системы образования является то, что оно находится в состоянии постоянного обновления с учетом тенденций глобализации, информатизации и цифровизации всех общественных связей, то есть требует инновационного мышления и действий каждого педагога. Это соответствует одному из главных направлений современной концепции физического воспитания, которая заключается в направлении результатов этого воспитания на достижение максимально возможного оздоровительного эффекта. Одной из составляющих этого направления является использование мер и средств оздоровительной физической культуры, а именно физкультурно-оздоровительных технологий. Использование таких технологий

в практике работы вузов представляет собой физкультурно-оздоровительную деятельность в сфере физической культуры в целом, что способствует эффективному формированию у студентов грамотного отношения к себе, своему телу, а также формированию потребности мотивационной сферы, осознанию необходимости укрепления здоровья, ведения здорового образа жизни, физического совершенствования.

Если проводить классификацию физкультурно-оздоровительных программ по направленности физической нагрузки, то на сегодняшний день существуют три разновидности программ физкультурно-оздоровительных занятий, в зависимости от состояния здоровья, физического развития каждого студента и возможности распределения его в одну из медицинских групп: подготовительную, основную (спортивного совершенствования) или специальную.

В первом случае предполагается использование упражнений аэробного характера, которые выполняются непрерывным методом в течение 10–30 мин с интенсивностью 60–70 % от максимального потребления кислорода (далее – МПК). Считается, что наиболее эффективными являются аэробные упражнения низкой или умеренной интенсивности, то есть такие нагрузки, в исполнении которых задействованы 2/3 мышц. Во втором случае физкультурно-оздоровительные занятия предусматривают использование упражнений силового и скоростно-силового характера, с интенсивностью нагрузки до 80–85 % от МПК, а интервалы работы составляют от 15 с до 3 мин и чередуются с периодами отдыха такой же продолжительности. Эти физкультурно-оздоровительные программы и занятия проводятся с помощью кругового метода, непосредственно используемого для развития двигательных качеств. В третьем случае в программах используется комплексный подход, предусматривающий использование различных упражнений.

Ученые в сфере физической культуры и спорта считают, что оптимальной структурой занятий оздоровительной направленности является такая, в которой выделяют три части: подготовительную, основную, заключительную. Соответственно, в структуру физкультурно-оздоровительной программы входят следующие компоненты: разминка; аэробная часть; силовая часть; компонент развития гибкости; заключительная часть. В заключительной части занятия чаще всего используются упражнения на восстановление, дыхательные упражнения, в частности это касается популярных на сегодня методик психофизической регуляции, а также дыхательной гимнастики из восточных оздоровительных систем. Обязательным условием цикла занятий с использованием физкультурно-оздоровительных технологий является мониторинг

развития физических качеств, веса, процентного содержания мышечной, костной, жировой тканей тела, а также осанки, развития опорно-двигательного аппарата.

Исходя из указанного, физкультурно-оздоровительные технологии можно определить как рациональный способ целенаправленного взаимодействия участников педагогического процесса, в основу которого положены разновидности двигательной деятельности, направленные на получение максимально возможного оздоровительного эффекта, реализацию потребности человека в движении, здоровье и бережном отношении к нему через сознательное регулирование физической активности.

В массовой физкультурной практике преподавателей кафедры физического воспитания, особенно при большом количестве студентов, используются простые общепринятые методы: наблюдение за дыханием и пульсом, цветом кожи, объемом потоотделения, координацией движений, состоянием внимания, характером реакции на неожиданные раздражители, изменением работоспособности, физиологическими изменениями в результате занятий и приростом физических качеств.

В такой организации образовательного и тренировочного процессов важную роль играет самоконтроль действий, включающий не только механическое повторение движений, его внешнюю форму, но и контроль тех, кто занимается, по состоянию своих мышц: какие мышцы участвуют в работе, какова степень их напряжения? Формы самоконтроля существенно дополняют полученную преподавателем информацию и облегчают выбор срочных решений в процессе физкультурно-оздоровительных занятий. Кроме того, самоконтроль предполагает самостоятельное оценивание студентами готовности к действию, анализ самочувствия, самооценку уровня нагрузки.

Основываясь на указанном, отметим, что контроль преподавателя физического воспитания за физкультурно-оздоровительной деятельностью студентов вузов при этом должен быть всесторонним. Педагогическая деятельность преподавателя физического воспитания в вузах предусматривает использование физкультурно-оздоровительных технологий в процессе физического воспитания студентов. Задачами являются: содействие всестороннему гармоничному развитию; формирование мнения о систематических занятиях физическими упражнениями в течение всей жизни; совершенствование спортивного мастерства студентов, занимающихся традиционными видами спорта; удовлетворение биологической потребности в движении, развитии, укреплении и совершенствовании здоровья, формировании знаний, двигательных умений и навыков, правильной осанки, гибкости и некоторых свойств

(компонентов) телосложения; воспитание координационных, силовых, скоростных способностей, общей выносливости и гибкости.

Результатом использования физкультурно-оздоровительных технологий должно быть достижение цели, которая заключается в том, чтобы реализовать возможности оптимального физического развития, всестороннего совершенствования физических качеств в сочетании с воспитанием духовных и морально-волевых качеств студентов. При регулярном использовании физкультурно-оздоровительных технологий различных направлений наступает пролонгированный оздоровительный эффект, повышается мотивация к регулярным физическим оздоровительным нагрузкам в течение всей жизни, что, в свою очередь, формирует устойчивую мотивацию к здоровому образу жизни в целом; корректирует, восстанавливает и развивает функциональные возможности организма; укрепляет и сохраняет здоровье в целом.

Заключение. Представленные выше данные дают нам возможность утверждать, что уровень общего здоровья, физической подготовленности студенческой молодежи в последние годы имеет тенденцию к снижению, причиной этого являются как техногенные факторы, так и низкая заинтересованность студентов в регулярных занятиях физической культурой. Для повышения уровня здоровья, интереса к занятиям физическим воспитанием существует необходимость обновления содержания программ по физическому воспитанию в вузах путем введения физкультурно-оздоровительных программ и занятий, которые являются практическим проявлением физкультурно-оздоровительных технологий. На сегодня у преподавателей физического воспитания вузов существуют научно-методические разработки, которые предоставляют возможность комплексно использовать различные современные виды двигательной активности в процессе физкультурно-оздоровительных занятий со студентами, в зависимости от уровня общего здоровья, индивидуальных особенностей, физической подготовленности, половых различий, соответствующих их интересам в формировании мотивационных приоритетов, которые способствуют развитию положительной мотивации к занятиям физическим воспитанием, формируют основы самостоятельной оздоровительной деятельности и стремление к здоровому образу жизни.

Представляется, что указанные выше вопросы имеют перспективы положительного разрешения, в связи с чем особого внимания требует профессиональная подготовка преподавателей физического воспитания, материально-техническая база вузов и тому подобное.

Библиография

1. Бабушкин Г.Д., Смоленцева В.Н. Психология физической культуры и спорта: учебник для высших физкультурных учебных заведений. – Омск: СибГУФК, 2007. – 270 с.
2. Брайнет Дж. Кретти. Психология в современном спорте. – М.: Физкультура и спорт, 2017. – 224 с.
3. Букша С.Б. Элективный модуль по физической культуре и спорту. Курс общефизической подготовки: учебное пособие. – Керчь: КГМТУ, 2021. – 138 с.
4. Гиссен Л.Д. Психология и психогигиена в спорте. – М.: Советский спорт, 2017. – 312 с.
5. Китаева М.В. Психология победы в спорте. – М.: Феникс, 2019. – 208 с.
6. Сафонов В.К. Психология в спорте: теория и практика. – М.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2018. – 232 с.

УДК 159.9.019.3

СКРЫТЫЕ СПОСОБНОСТИ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА, КОТОРЫЕ КАЧЕСТВЕННО ВЛИЯЮТ НА ВОСПРИЯТИЕ ОБЪЕКТИВНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Денисенко Д.С.,
студент-магистр КБГУ им. Х.М. Бербекова
г. Нальчик, Россия
E-mail: ikrinka1988@inbox.ru

*Настоящий вопрос не в том, существует ли
жизнь после смерти. Настоящий вопрос
в том, живы ли вы до своей смерти*
Ошо

Аннотация. Цель статьи имеет под собой цель показать читателю наглядно-образное положение вещей в объективной действительности, которые регламентируют возможность воплощения (разумных и других существ) в материальном мире, а также позволяет принять осознание, что такое «Время», увидеть точку входа в материю и др. Многие люди тысячелетиями ведут безуспешные исследования и находятся в поисках «Святого Грааля», мы люди без устали ищем ответы на столь любопытные вопросы о том, кто мы!? Какова наша цель и смысл жизни!? А также многое другое.

Чтобы ответить на эти и многие другие вопросы мы посмотрим на элементарную геометрию и поразмышляем о возможностях, которые предоставляют такие знания.

Ключевые слова: *точки координат, геометрия психики, возможности психики.*

Denisenko D.S.,
master-student of KBSU named after H.M. Berbekov
Nalchik, Russia
E-mail: ikrinka1988@inbox.ru

The real question is not whether there is life after death.
The real question is whether you are alive before your death
Osho

Annotation. The article aims to show the reader a visual and figurative state of things in objective reality, which regulate the possibility of incarnation (intelligent and other beings) in the material world, and also allows you to accept the realization of what "Time" is, to see the point of entry into matter, etc. Many people have been conducting unsuccessful research for thousands of years and are in search of the "Holy Grail", we people are tirelessly looking for answers to such curious questions about who we are!? What is our purpose and meaning of life!? As well as many other things.

To answer these and many other questions, we will look at elementary geometry and reflect on the possibilities that such knowledge provides.

Keywords: *coordinate points, the geometry of the psyche, the possibilities of the psyche.*

Точки координат в пространственно-временном континууме и за его пределами

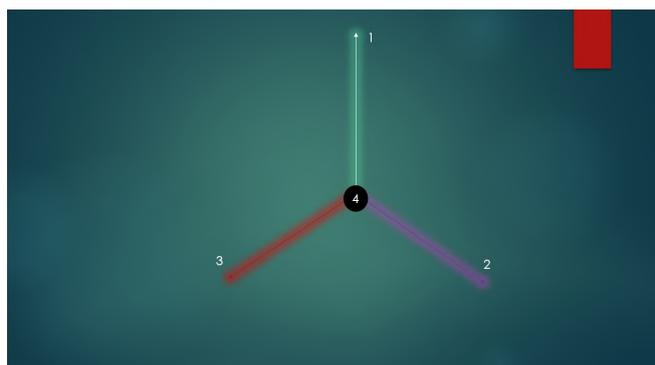


Схема № 1 (три точки координат):

1 – высота; 2 – ширина; 3 – длина; 4 – точка восприятия наблюдателя

Как мы можем видеть на схеме № 1, человеческое существо способно воспринимать три точки координат в пространственно-временном континууме или, иными словами, в объективной действительности, в которой мы себя воспринимаем.

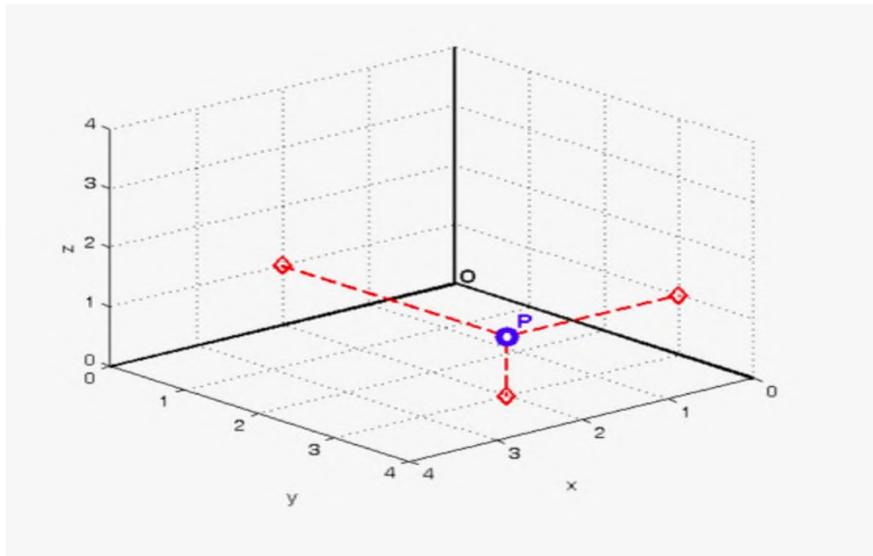


Схема № 1 «А» (обычно ее так изображают в математике)

Если мы с вами приглядимся повнимательнее, то мы будем способны заметить, что свое начало, все три точки координат, берут из одной центральной точки. Эту центральную точку мы назовем «Точка восприятия наблюдателя».

Тут также становится очевидным, что вся наблюдаемая нами объективная реальность берет свое начало из нулевой точки, что свидетельствует о том, что наблюдатель по отношению к объекту наблюдения является первичным и в каком-то смысле началом объективной действительности.

Данную точку мы дополнительно можем охарактеризовать, как точку материального соприкосновения нашего внутреннего мира с объективной реальностью. Иными словами, «Точка восприятия наблюдателя» является пространственной дверью, которая позволяет осуществлять деятельность в материи.

«Точка восприятия наблюдателя», открыв пространственную дверь, позволяет воспринимать наблюдателю мир в том виде, в котором он был «Сотворен». По существу, можно сказать, что «Точка восприятия наблюдателя» сама по себе, на протяжении всего жизненного пути, находится в статичном положении или вернее «Точка восприятия наблюдателя» не производит какого-либо движения, движение происходит исключительно в самой материи, а «Точка восприятия наблюдателя» позволяет воспринимать мир по средствам открытого портала. И

получается так, что мы испытываем иллюзию движения, жизни и много другого по средствам «Точки восприятия наблюдателя», которая как очки виртуальной реальности погружает нас в мир «Бытия».

Теперь давайте взглянем повнимательней на эту «Точку восприятия наблюдателя» и попробуем разобраться, чем она примечательна и что происходит, когда наше сознание попадает под гравитационное притяжение этой «Точки восприятия наблюдателя»!?

Сознание, попавшее под гравитационное поле «Точки восприятия наблюдателя» производит временный синтез или скорее симбиоз внутреннего мира (или исконного существа), с миром, полем гравитации которого мы притянуты. При притяжении нашего внутреннего существа, мы начинаем формировать биологические тела в материальном мире для своего существования и развития в объективной действительности.

С момента, когда произошел симбиоз внутреннего мира и биологического организма, наша целостная структура начинает себя полностью отождествлять с материальным миром и биологическим организмом. Более того, объективный мир имеет достаточно много иллюзорных возможностей, например: 1) каждый человек живет в иллюзиях своих притязаний и при несбыточности которых впадает в разочарование и уныние; 2) каждый человек осознает себя трехмерным, но по существу трехмерное восприятие действительности и его ощущение сознанием является масштабной иллюзией, которую люди не в состоянии осознать.

«Точка восприятия наблюдателя» сама по себе является входом, а также это точка является и выходом. *Жизнь и смерть* – это отрезок иллюзии, которую воспринимает человек. Но как нам стало известно из вышеизложенного, сама «Точка восприятия наблюдателя» находится в неподвижном состоянии, все движение происходит как бы на поверхности этой точки. Это можно представить по примеру: вы выглянули в окошко и увидели мир, буйство красок и т. д.

Притянувшись «Точкой восприятия наблюдателя», вы находитесь в зоне компетенции времени. *Время* – это центральное ядро или двигатель всего «Творения». Время регламентирует огромное количество процессов в материальном мире, а также время является гравитационной силой, которая подхватывает сущность человека и удерживает его в зоне действия «Точки восприятия наблюдателя».

И получается так, что, когда человек заброшен в «Точку восприятия наблюдателя» он по средствам силы времени начинает движение в пространственно-временном континууме, что дополнительно позволяет создать иллюзию наличия времени вообще, это похоже на то, что человек войдя в реку, начнет свое движение по ходу течения. Течение

этой реки не позволяет человеку развернуться и идти обратно, а также не позволяет вообще осознать, что это течение существует. Это и есть «Великая Сила Времени»

В «Точке восприятия наблюдателя» мы попадём под влияние времени и это событие нам даёт возможности осознать саму «Точку восприятия наблюдателя», которая приводит к стойкой иллюзии отождествления себя с материальным миром и возможностью движения только в линейном (прямом) от точки «А» в точку «Б» направлении.

Если человеку удастся осознать «Точку восприятия наблюдателя», которая является точкой входа и выхода, то он сможет научиться работать с «Силой Времени». Как это сделать!?

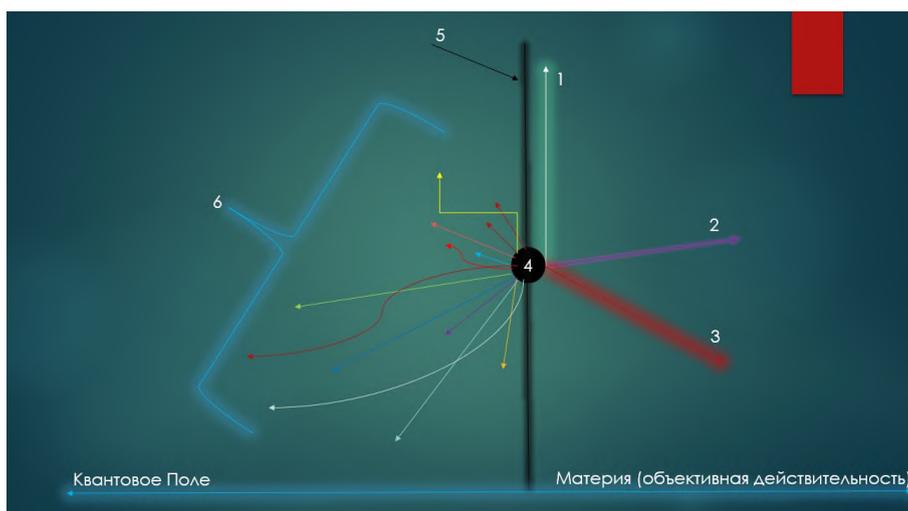


Схема № 2:

1 – высота (координаты в материальной действительности);
2 – ширина (координаты в материальной действительности); 3 – длина (координаты в материальной действительности); 4 – точка восприятия наблюдателя; 5 – условная граница миров; 6 – координаты, которые призваны показать, что за точкой восприятия наблюдателя (в противоположном «Силе «Времени» направлении), возможность наблюдателем прокладывать линии координат не имеют пространственных ограничений, как по числу, так и по траектории направления (движения и др.)

Как мы можем видеть из Схемы № 2, «Точка восприятия наблюдателя» позволяет нам выстраивать три точки координат в пространственно-временном континууме, но это построение регламентировано именно пространственно-временными закономерностями и распространяет свою юрисдикцию непосредственно в пространстве, где властвует «Время» и его особые законы и закономерности.

Если же человеку удастся войти в точку перехода и находиться в ней, как своего рода в дверном проходе, то по собственному волевому усилию личности удастся выстраивать сознательные координаты, которые будут направлены не по направлению линейности времени (или материального пространства, которое ограничено), а из «Точки восприятия наблюдателя» по направлению в квантовое поле всех вероятностей.

Квантовое поле всех вероятностей – это неограниченное пространство (в материальном понимании), в котором находится вся «Мудрость» и «Знания».

В квантовом поле становится возможным прокладывать не три точки координат: высоту, ширину, длину, а столько точек, сколько позволит «Разумность Сознания», которому удалось выйти из-под влияния «Могущественной Силы Времени» и открыть для себя источник «Неисчерпаемой Силы и Мудрости».

Тут нужно понимать, что человек существо многомерное, но многомерности необходимо обучиться по типу, как когда-то мы учились ходить, писать и читать. Данная статья показывает элементарные геометрические схемы, которые позволяют в наглядно-образном формате прикоснуться к новым возможностям психики человека.

Библиография

1. Инаугурационная диссертация Карла Густава Юнга, выполненная под руководством профессора Ойгена Блейлера на медицинском факультете // Издано Освальдом Мютце, Лейпциг, 1902.

2. Маклаков А.Г. // *Общая Психология*. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с. Серия «Учебник нового века»).

3. Роберт Сапольский. *Биология Добра и Зла* // Как наука объясняет наши поступки. – Издание на русском языке, перевод, оформление. ООО «Альпина нон-фикшн», 2019.

4. Джо Диспенза. *Участник проекта кроличья нора* // Новая реальность – Новый разум // Сила подсознания или как изменить жизнь за 4 недели.

5. *Психиатрия: учебник* / под ред. В.К. Шамрея, А.А. Марченко. – СПб.: СпецЛит, 2019.

САМООЦЕНКА ПОДРОСТКА КАК ФАКТОР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Джомарт З.Х.,
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Апшева С.Ю.,
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Работа посвящена изучению самооценки подростков и ее влиянию на межличностные отношения. Выявлено, что процесс формирования самооценки подростков происходит в контексте их социально-психологического развития и обусловлен системой межличностных отношений. Представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: *подростковый возраст, самооценка, межличностные отношения.*

ADOLESCENT SELF-ESTEEM AS A FACTOR OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

Annotation. The work is devoted to the study of adolescent self-esteem and its impact on interpersonal relationships. It is revealed that the process of formation of adolescents' self-esteem occurs in the context of their socio-psychological development and is conditioned by the system of interpersonal relations. The results of an empirical study are presented.

Keywords: *adolescence, self-esteem, interpersonal relationships.*

Одной из приоритетных задач общеобразовательной школы является формирование у учащихся социально-психологической компетентности личности, которая определяет ее способность к эффективному взаимодействию в обществе и характер межличностных отношений. Особенно эта задача становится актуальной при работе с подростками, когда важнейшей задачей возрастного развития становится обретение навыков межличностного взаимодействия. Именно в подростковом возрасте происходит выход человека на качественно новую социальную позицию, в которой формируется и активно развивается сознание и самосознание личности.

Поведение подростка начинает все больше регулироваться его самооценкой [5, с. 655].

Самооценка подростка формируется и развивается в социально-психологическом аспекте – общение со сверстниками, с родителями, с другими значимыми взрослыми, характер отношений с ними оказывает решающее воздействие на формирование самооценки.

Однако сами подростки испытывают трудности в проектировании собственной личности и нуждаются в поддержке своего ближайшего социального окружения. И в этой связи крайне актуальным является создание образовательной среды, обеспечивающей полноценное становление личности подростка.

Таким образом, целью нашего исследования является выявление взаимосвязи между уровнем самооценки и особенностями межличностных взаимоотношений подростков

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что феномен самооценки широко изучается и детально описывается, но несмотря на это, до сих пор нет однозначного определения понятия «самооценка». Также отсутствует единство понимания природы этого явления и его особенностей. Учеными исследовались вопросы онтогенеза самооценки, ее функции, структура, закономерности и возможности формирования. Многие авторы акцентируют внимание на формировании самооценки в подростковом периоде и на факторах, которые могут способствовать ее становлению. Данную проблему исследовали следующие ученые: Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, А.В. Захарова, А.И. Липкина, А.А. Реан, А.Г. Стужин, Е.А. Соколова, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Р. Бернс, П.М. Якобсон и др. Авторы пришли к мнению, что становление самооценки происходит непосредственно в подростковом возрасте.

Под самооценкой понимают оценку себя, как полноценную личность и оценку отдельных ее компонентов, проявляющихся в действиях и поступках человека, его эмоций и чувств, выстраивания отношений в обществе, убеждений.

У подростков гораздо сложнее идет процесс выстраивания взаимоотношений с окружающими, обусловлено это различными причинами.

Многие авторы подмечают снижение самооценки в подростковом возрасте, с возникновением ориентации на общение со сверстниками. Из этого следует, что очевидна особая уязвимость подростков перед манипулятивным воздействием и давлением со стороны группы.

Межличностные отношения – это разнообразная и относительно устойчивая система отношений, осознанная и выстроенная на эмоциональных связях, определяющиеся в основном на совместной деятельности, так как основная часть общения приходится на выстраивание отношений в группе, в процессе учебной деятельности.

Вторым этапом нашего исследования являлась диагностика самооценки и межличностных отношений подростков. Использовались следующие методики: тест-опросник «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири [4, с. 408–418]; анкета для учащихся по выявлению уровня самооценки Р. В. Овчаровой [3].

Результаты, полученные в ходе диагностического исследования самооценки подростков, свидетельствуют о том, что у 25 % подростков выявлен высокий уровень самооценки; у 29 % подростков выявлен средний уровень и 46 % респондентов показали низкий уровень самооценки.

Изучение межличностных отношений показало, что у всех подростков доминирует авторитарный тип межличностных отношений, проявляющийся в требовании повышенного уважения к себе, в нетерпимости к критике, в переоценке собственных возможностей. Согласно Т. Лири при выраженности такого типа поступки и высказывания человека могут опережать их осмысление, его отличают реагирование по типу «здесь и сейчас», выраженная тенденция к спонтанной самореализации, активное воздействие на окружение, завоевательная позиция, стремление подчинять своей воле других [4, с. 411].

В то же время подростки в наименьшей степени оказались склонными к сотрудничеству, хотя им и свойственны способность проявлять внимание и дружелюбие в отношениях, но с ориентацией на внимание и любовь окружающих. Судя по выявленным различиям в группах подростков с разным уровнем самооценки на фоне доминирования авторитарности в межличностных отношениях:

- подростки с низкой самооценкой склонны также к проявлению агрессивности, проявляющейся в резкой оценке других, непримиримости, склонности во всем обвинять окружающих, насмешливости, раздражительности;

- подростки со средним уровнем самооценки способны к подчинению более сильному и в меньшей степени проявляют скептицизм и критичность, т. е. чем выше самооценка у младших подростков, тем они более склонны к конструктивности в межличностных отношениях.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что характер межличностных отношений подростков определяет самооценку и показало, что в системе межличностных отношений у подростков пре-

обладает авторитарный (властно-лидирующий) тип, на фоне которого при низкой самооценке проявляются признаки агрессивного и недоверчивого отношения.

Библиография

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1995. – 352 с.
2. Завражнов В.В., Чагина М.В. Социально-психологические аспекты развития межличностных отношений в подростковом возрасте // Молодой ученый. – 2017. – № 20.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М., 1996. – 352 с.
4. Практическая психодиагностика / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001. – 672 с.
5. Струк Л.А. Исследование самооценки подростков // Молодой ученый. 2022. – № 22 (417). – С. 655–659 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/417/92368>.

УДК 373.1

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КЛАССОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Дудка Г.Н.

Аннотация. В статье представлена возрастающая роль классов психолого-педагогической направленности в формировании ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся классов психолого-педагогической направленности. Обоснована необходимая для этого система условий, включающая научно-методологические, психологические, методические и диагностико-аналитические условия. Обозначены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: допрофессиональное педагогическое образование, психолого-педагогические классы, профессионально-педагогическая деятельность, ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности.

FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY AMONG STUDENTS OF CLASSES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION

Dudka G.N.

Annotation. The article presents the increasing role of classes of psychological and pedagogical orientation in the formation of a value attitude to professional and pedagogical activity among students of classes of psychological and pedagogical orientation. The system of conditions necessary for this is substantiated, including scientific and methodological, psychological, methodological and diagnostic-analytical conditions. The directions of further research are outlined.

Keywords: *professional pedagogical education, psychological and pedagogical classes, professional pedagogical activity, value attitude to professional pedagogical activity.*

Современный этап развития российского образования характеризуется многими противоречивыми тенденциями, обусловленными, в том числе, социальными трансформациями содержания и технологий профессионально-педагогической деятельности в контексте цифровизации образования, перехода на новые образовательные стандарты, внедрения федеральных образовательных программ и пр. Новые требования к качеству образования детерминируют усложнение требований к уровню профессиональной и нравственно-психологической подготовки педагогов. В своей совокупности перечисленные факторы оказывают влияние и на функционирование системы допрофессиональной педагогической подготовки, важнейшим элементом которой выступают профильные классы психолого-педагогической направленности.

Анализ научной литературы показывает разнообразие исследовательских подходов к организации деятельности таких классов на теоретико-методологическом и содержательно-технологическом уровнях. В центре исследовательского интереса ученых оказываются вопросы, посвященные отдельным аспектам деятельности профильных классов психолого-педагогической направленности: особенности допрофессиональной подготовки школьников [2]; личностные результаты образования в психолого- педагогических классах [1]; модель обучения в профильных психолого-педагогических классах [4]; значение психолого-педагогических классов в развитии педагогической одаренности [5] и др.

С нашей точки зрения заслуживает особого внимания позиция исследователей, акцентирующих внимание на значимости классов психолого-педагогического профиля как средства «...раскрытия способностей обучающихся, выявления и развития педагогической одаренности, формирования лидерских качеств и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности в человекоцентрированных сферах» [5, с. 50].

Несмотря на высокий образовательно-воспитательный и личностно-развивающий потенциал психолого-педагогических классов в подготовке нового поколения современных педагогов, в их деятельности прослеживаются различные проблемы и сложности, как организационно-административного, так и содержательно-технологического характера.

По мнению ряда исследователей, к числу проблем в содержании работы психолого-педагогических классов можно отнести следующие проблемы:

- «отсутствие общих целевых и содержательных ориентиров деятельности педагогических классов и в целом допрофессиональной педагогической подготовки;
- преобладание теоретической подготовки без создания условий для развития получаемых знаний и умений на практике;
- отсутствие вариативности, возможностей для проектирования индивидуальных маршрутов освоения программ;
- дублирующие дисциплины первого, второго курсов педагогических вузов и несогласованность содержания допрофессиональной и вузовской подготовки» [2, с. 12].

Ряд исследователей отмечают, что психолого-педагогические классы «...пока не смогли изменить ситуацию с мотивами профессионального выбора у студентов педагогических вузов» и предлагают для этого усилить аксиологические основания предпрофессиональной подготовки [3, с. 25]. С их точки зрения это позволит «...помочь обучающимся сформировать ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности, ценностям профессиональной деятельности, что должно помочь в формировании устойчивой позиции в профессиональном самоопределении» [5, с. 28].

Мы разделяем позицию Е.Г. Врублевской, глубоко и всесторонне анализирующей личностные результаты обучающихся психолого-педагогических классов и подчеркивающей, что «...главные результаты психолого-педагогических классов связываются не с развитием у школьников знаний в области педагогической деятельности и формированием их профессионально ориентированных представлений, а заключаются ... в их воспитании как граждан своей страны, культурных и образованных

людей, принимающих педагогическую деятельность как социальную ценность и мотивированных на ее реализацию» [1, с. 81].

Обобщение результатов научных исследований позволяет сделать вывод о том, что формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся классов психолого-педагогической направленности предполагает создание системы условий, включающих:

– научно-методологические условия (уточнение основных методологических подходов, обоснование концептуальных идей и принципов содержания и технологий формирования ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся);

– психологические условия (мотивация обучающихся к осознанию собственной системы ценностных ориентаций, их рефлексивный анализ; создание в психолого-педагогическом классе безопасной образовательной среды, актуализирующей субъектный потенциал обучающихся, развитие их инициативности и познавательной самостоятельности);

– методические условия (разработка и апробация методики выявления и использования ценностного потенциала содержания изучаемых учебных дисциплин, методическое сопровождение разработки и использования ценностно-ориентированных форм и методов обучения, создание банка методических приемов формирования ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся в учебной и внеучебной деятельности);

– диагностико-аналитические условия (подбор и разработка диагностических методик выявления уровня сформированности ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся классов психолого-педагогической направленности; качественный и количественный анализ результатов диагностики).

Направления дальнейших исследований включают:

– методический анализ потенциала проектно-исследовательской деятельности в формировании ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся;

– научное обоснование структуры мониторинговой деятельности по выявлению уровня сформированности ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся классов психолого-педагогической направленности.

Библиография

1. Врублевская Е.Г. Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 1. – С. 78–88.

2. Груздев М.В., Байбородова Л.В., Козловский А.Н. Допрофессиональная подготовка школьников в контексте непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 3 (132). – С. 8–19.

3. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: методические рекомендации / О.И. Берёзкина, Э.Р. Диких, Ю.Б. Дроботенко [и др.]. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2023. – 146 с.

4. Хитрова А.В., Колосова Н.Н. Модель обучения в профильных психолого-педагогических классах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 11. – С. 115–131 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ekoncept.ru/2023/231113.htm>

5. Шамигулова О.А., Василина Д.С., Мусифуллин С.Р. Организация психолого-педагогических классов как ресурс личностного развития и ранней профилизации обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 6. – С. 58–71 131 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ekoncept.ru/2022/221044.htm>

УДК 159.99:37

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жамурзова И.Э., Марзалиева А.В.

Научный руководитель: **Багова Р.Х.**,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им.Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье обсуждаются особенности и методы развития познавательной мотивации в процессе учебной деятельности. Мотивация представляет собой структурные образования, в которых разнообразные мотивы проявляются в комплексе и взаимозависимости. Для формирования положительной мотивации необходимо применять все элементы данного процесса, так как каждый из них важен для младших школьников.

Ключевые слова: учебная мотивация; методы развития; младший школьник; учебная деятельность.

METHODS OF DEVELOPING COGNITIVE MOTIVATION OF YOUNGER STUDENTS

Annotation. This article discusses the features and methods of developing cognitive motivation in the process of educational activity. Motivation is a structural formation in which a variety of motives manifest themselves in a complex and interdependent way. To form positive motivation, it is necessary to apply all the elements of this process, since each of them is important for younger students.

Keywords: *educational motivation; development methods; junior high school student; educational activity.*

Проблема формирования мотивации к учебной деятельности в младшем школьном возрасте связана с необходимостью создания у общества личности, которая обладает всесторонним развитием, активностью, гармонией и творческим потенциалом, а также способна к самоопределению и самореализации. Изучение мотивации и ее формирование являются двумя составляющими процесса воспитания мотивационной сферы учащихся, которые позволяют раскрыть их реальный уровень и потенциал, а также определить зону ближайшего развития для каждого ученика и класса в целом.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что отношение школьников к процессу обучения зависит от стабильности их познавательных интересов. Поэтому основным мотивом обучения являются познавательные интересы младших школьников, которые могут быть как ситуативными, так и достаточно стабильными. В связи с этим, педагогические инструменты учителя начальных классов должны быть направлены на формирование устойчивых познавательных интересов в процессе образовательной деятельности. Это особенно важно в условиях национального региона, которым является Кабардино-Балкарская Республика, где обучение в школе начинается для большинства первоклассников на неродном языке, что повышает риск школьной дезадаптации [1].

Обучение с самого начала должно быть ориентировано на формирование мотивации учащихся и развитие их познавательных интересов. Каждый урок и каждая тема должны способствовать формированию значимых мотивов учебной деятельности. Они должны быть направлены на содержание деятельности, а не на какие-либо побочные цели. Для того чтобы учитель начальных классов был готов к решению этих задач, необходимо сформировать у него соответствующие компетен-

ции на этапе обучения в вузе [2]. Особенно эффективна такая работа, когда она сопровождается развитием учебной мотивации студентов, будущих педагогов [3].

Знакомство с каждым новым разделом или темой должно начинаться с мотивационного этапа, затем переходить к познавательному этапу и завершаться оценочным этапом.

На этапе мотивации ученики выполняют следующие задачи: определение проблемной ситуации, формулировка содержания учебной программы, самоконтроль и самооценка. На этом этапе ученики задают себе вопрос, почему им нужно изучать данный раздел программы, и что они должны сделать, чтобы успешно решить основную задачу обучения.

Для эффективного развития учебной мотивации младших школьников педагог может использовать различные формы организации учебной деятельности (индивидуальные, коллективные, парные, групповые) и чередовать их в процессе работы. Однако на практике видно, что коллективные и групповые формы работы на уроке создают эффективную мотивацию, так как они удовлетворяют важную потребность младших школьников в общении.

В коллективной воспитательной работе увеличивается способность школьников оценивать себя с точки зрения другого человека, чувство ответственности перед другими людьми, умение принимать решения не только от себя, но и от других. Это способствует формированию активной жизненной позиции, способности к самооценке и умению преодолевать конфликты.

Таким образом, можно сказать, что коллективная и групповая работа играют важную роль в формировании учебной мотивации. Мотивы могут поддерживать интерес к обучению, особенно когда когнитивный аспект еще не сформирован.

Важно следить за развитием познавательных интересов учащихся и регистрировать результаты наблюдений, чтобы контролировать их динамику и планировать дальнейшую работу.

Таким образом, мотивация представляет собой структурное образование, в котором разнообразные мотивы проявляются в комплексе и взаимозависимости. Для формирования положительной мотивации необходимо применять все элементы данного процесса, так как каждый из них важен для младшего школьника.

Активные учебные действия являются неотъемлемой частью полноценного образования. Они включают в себя различные способы и методы работы, такие как сравнение, выделение признаков, построение схем и моделей. Для успешного активного обучения необходимо, чтобы

ученик умел проверять себя, и оценивать свои действия. Активность школьника тесно связана с его самостоятельностью. Создание проблемно-поисковой мотивации на уроке помогает ярко проиллюстрировать эту связь. Более активные дети обычно более самостоятельны.

Для более успешного формирования мотивации необходимо наблюдать за развитием познавательных интересов учащихся по нескольким критериям, таким как увлеченность процессом деятельности, участие в обсуждении вопросов, стремление выяснить непонятное, активность на уроке, дополнения и исправления ответов одноклассников, задавание вопросов учителям и товарищам, адекватность реакций на успех и неудачу, улучшение успеваемости.

Самыми эффективными методами изучения мотивации являются наблюдение за поведением детей на уроках и использование специально подобранных ситуаций, так как они позволяют наблюдать за реальным поведением учеников в естественной школьной среде.

Формирование мотивации может осуществляться различными путями. «Сверху вниз» - когда учитель задает идеальные образцы проявления мотивации. «Снизу вверх» – когда учитель включает детей в различные виды деятельности, где они могут получить практический опыт. Один из самых эффективных способов создания мотивации – интерес, так как он является естественным двигателем детского поведения.

Таким образом, для повышения мотивации у младших школьников необходимо использовать разнообразные методы обучения:

- словесный метод помогает объяснить важность учебы и привлечь внимание учеников с помощью запоминающихся и образных рассказов;
- наглядные и практические методы способствуют заинтересованности школьников к изучаемым темам, особенно мальчики ценят практическую деятельность;
- репродуктивные и поисковые методы позволяют школьникам самостоятельно решать поставленные задачи;
- методы самостоятельной работы и работы под руководством учителя могут вдохновить учеников на лучшую реализацию заданий.

Также эффективными методами повышения мотивации являются:

- использование языковых средств, например, предоставление возможности школьникам читать свои работы перед классом;
- метод «Контракты», при котором учитель и ученик заключают соглашение о выполнении задания с обсуждением всех условий.

Эти методы помогают учащимся чувствовать уверенность и ответственность, а также понимать, что необходимо для успешного выполнения заданий.

Библиография

1. Багова Р.Х. Особенности психологической готовности к обучению в школе первоклассников в национальном регионе // В книге: Воспитание и обучение детей младшего возраста: материалы VIII Международной конференции. – 2019. – С. 242–243.

2. Кагермазова Л.Ц. и др. Профессиональная подготовка будущего учителя в вузе в рамках компетентностного подхода // Казанская наука. – 2015. – № 2. – С. 169–171.

3. Шибзухов А.З., Битова Э.А. // ПЕРСПЕКТИВА–2020: сборник материалов Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных: в 5 т. – 2020. – С. 232–235.

УДК 004.056:37

ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Калажокова О.Х.,

магистрант 2 года обучения

КБГУ им.Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Балкизова Ф.Б.,

доцент, кандидат психологических наук

КБГУ им.Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье выделены базовые компоненты информационной компетентности, приводятся методики диагностики компонентов информационной компетентности у учащихся начальных классов. Представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: *компетентность, информационная компетентность, базовые компоненты информационной компетентности, учащиеся начальных классов.*

Kalazhokova O.H.,

2nd year undergraduate student

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Balkizova F.B.,

associate professor, candidate of psychological sciences

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Annotation. The article highlights the basic components of information competence, provides methods for diagnosing components of information competence in primary school students. The results of an empirical study are presented.

Keywords: *competence, information competence, basic components of information competence, primary school students.*

Информационная компетентность является одним из ключевых навыков, необходимых для успешной адаптации в современном мире. Основная цель современной системы образования заключается в создании условий для качественного обучения. Внедрение компетентного подхода является важным условием для повышения качества образования. Согласно современным педагогам, приобретение жизненно важных компетентностей позволяет человеку ориентироваться в современном обществе и развивает его способность быстро реагировать на изменения [1, с. 14].

Информационная грамотность является начальным уровнем формирования информационной компетентности. Она включает совокупность теоретических знаний, а также навыков практического применения, позволяющих эффективно находить, оценивать, использовать информацию для её успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений. Образование должно готовить человека к жизни и деятельности в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, где ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, непрерывном повышении квалификации. Для того чтобы быть успешным, человек должен обладать высоким уровнем информационной компетентности [2, с. 9].

Под информационной компетентностью учащихся младших классов понимается умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию с использованием устных и письменных коммуникативных информационных технологий. Иными словами, информационная компетентность представляет собой способность находить, хранить и применять информацию в различных ее формах.

И.А. Зимняя в своих исследованиях определяет информационную компетентность как «способность использовать, воспроизводить и улучшать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде» [3, с. 50].

Качество образования связано с умением приобретать новые знания и применять их в реальной жизни, а также с формированием новых умений и навыков, опыта самостоятельной деятельности и ответственности учащихся [4, с. 76].

Компонентный состав информационных компетенций неоднозначно трактуется в научной литературе. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, нами были выделены базовые компоненты информационной компетентности у младших школьников, а именно: ценностно-мотивационный компонент, в основе которого заложен интерес получения знаний при помощи современных информационных технологий; когнитивный компонент, заключающийся в знании и умении использования различных операций с информацией; деятельностный компонент, основанный на практическом применении новых информационных технологий для работы с информацией.

Экспериментальной базой для нашего исследования стало МОУ «СОШ № 3» с.п. Баксаненок. В эксперименте участвовали учащиеся 3 классов в количестве 49 человек. Цель исследования: выявить уровень информационной компетентности у учащихся начальных классов.

Для диагностики использовались следующие методики: методика М. Куна «Опросник мотивации» для оценки мотивационного компонента информационной компетентности и методика С.Н. Карпова «Проба на определение количества слов в предложении» для диагностики сформированности деятельностного компонента информационной компетентности у учащихся начальных классов.

Анализ результатов мотивационного компонента информационной компетентности показал, что высокий уровень мотивации был выявлен у 28 % детей в 3 «А» классе и у 24 % детей в 3 «Б» классе. У них наблюдается готовность к работе с новыми информационно-коммуникационными технологиями; проявление интереса к работе с информацией; понимание сущности информационных процессов. Средний уровень мотивации был выявлен у 31% детей в обоих классах, а низкий уровень у 40 % в 3 «Б» и у 45 % детей в 3 «А» классах.

Диагностика результатов деятельностного компонента информационной компетентности у учащихся начальных классов показала, что высокий уровень данного компонента выявлен у 21 % в контрольной и у 15 % в экспериментальных группах. Средний уровень показали 35 % в контрольном и 37 % в экспериментальных классах. Дети описывают, сравнивают, анализируют полученную информацию в ходе всего урока, решают новые учебные задачи, ограниченные определенными условиями. Низкий уровень был выявлен у 45 % в контрольной и у 49 %

экспериментальной группам. Для них характерны следующие показатели: воспринимают информацию, которая для них важна; узнают материал с помощью подсказок учителя; воспроизводят ранее полученные усвоенные знания, с их помощью решают типовые задачи; информацию не переносят на другие виды деятельности, кроме как учебной.

Анализ результатов диагностики исходного уровня информационной компетентности у младших школьников ЭГ и КГ показал, что у младших школьников преобладают средний и низкий уровни информационной компетентности, т. е. для обучающихся характерна низкая степень осознанности важности информационной культуры, отсутствие интереса, в основном они имеют поверхностные знания, проявляют потребительское отношение к получению знаний и информации.

Таким образом, формирование основ информационной компетентности происходит на всех предметах образовательного цикла. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного и систематического формирования у учащихся начальных классов информационной компетентности с помощью различных средств. Например, на уроках математики мы предлагаем внедрить поисковый метод с использованием учебника, метод проектов, методы сбора и обработки информации, тестирование, сравнение и обобщение информации, а также использование кластеров и информационно-коммуникационных технологий. Это поможет эффективнее формировать информационную компетентность у учащихся начальных классов.

Библиография

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 50.
2. Конышева Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007.
3. Котенко В.В., Сурменко С.Л. Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики // Электронный научный журнал «Вестник Омского гос. пед. ун-та». – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu>
4. Формирование информационной грамотности младшего школьника: теория и практика: учебно-методическое пособие / под ред. О.Н. Мостовой, А.Н. Кочановой, А.П. Федюниной – СПб.: ГАОУ ДПО, 2021.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ В БОРЬБЕ С ОСТРЫМИ РЕАКЦИЯМИ НА СТРЕСС

Караев А.Ш., Полякова О.А.

старший преподаватель Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Россия

Караева М.А.

студентка Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Россия

Аннотация. В статье рассматривается распространенная проблематика, связанная с проявлениями острой реакции на стресс. Проводится анализ факторов, вызывающих стрессовые расстройства, устанавливается влияние длительности стресса на состояние организма человека. Авторами предлагается применять систему профилактических приемов, позволяющих людям справиться с психологическими реакциями, возникшими в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: стресс, эмоции, профилактика, физические упражнения, физическая нагрузка, острая реакция, психологическое потрясение, аутоанализ, медитация.

PREVENTIVE MEASURES IN THE FIGHT AGAINST ACUTE REACTIONS TO STRESS

Annotation. The article examines the widespread problems associated with the manifestations of an acute reaction to stress. The analysis of the factors causing stress disorders is carried out, the influence of the duration of stress on the state of the human body is established. The authors propose to apply a system of preventive techniques that allow people to cope with psychological reactions that have arisen in a stressful situation.

Keywords: *stress, emotions, prevention, physical exercises, physical activity, acute reaction, psychological shock, autoanalysis, meditation.*

Источником острого стрессового расстройства может стать любая ситуация: конфликт на работе, ссора с близкими людьми, проблемы с детьми. Необходимо овладеть навыками в анализе собственных эмоций и понимать их источник, чтобы найти максимально эффективное

решение проблемы, а также предотвратить развития тяжелых последствий воздействия стресса.

Острая реакция на стресс – это кратковременное расстройство, возникающее вследствие воздействия одного или нескольких стрессовых факторов. Оно относится к расстройствам адаптации и появляется в момент сильного психологического потрясения, после чего может продолжаться от пары часов до нескольких дней. Как правило, такая реакция проходит самостоятельно после ухода стрессового фактора, однако в некоторых ситуациях она может перетекать в более серьезные патологические состояния: ПТСР (посттравматическое стрессовое расстройство), КПТСР (комплексное посттравматическое стрессовое расстройство), тревожно-депрессивное расстройство и т. д. Поэтому очень важно следить за развитием симптоматики и в случае, когда симптомы не проходят длительное время, обязательно обратиться к врачу-психиатру для предупреждения осложнений.

Любая стрессовая ситуация может быть опасна как для психологического, так и для физического здоровья человека. Сильное переживание может привести к появлению неконтролируемой тревоги. Она, в свою очередь, развивается, если психологическое потрясение длится на протяжении определенного времени, т. е. не носит краткосрочный характер.

Катализатором стрессового расстройства может быть травматическое переживание, в том числе угроза безопасности или целостности. В развитии тяжелой реакции на стресс большую роль играет уязвимость человека и его адаптивные способности. Это объясняет тот факт, что патология развивается не у всех индивидуумов, переживших сильный стресс.

Патогенез острой реакции на стресс определяется действием нескольких факторов: интенсивность расстройства, социальная ситуация, личностные особенности пациента и его биологическая ранимость [1]. Стрессорные факторы, влияющие на организм, провоцируют в нем цепь защитно-приспособительных реакций, которые заключаются в корректировке нервных, физиологических, метаболических и гормональных процессов. Многие исследования ученых показали [2], что пусковым фактором стрессового расстройства является нарушение функций нервной и эндокринной систем в результате изменения регуляции на разных уровнях их организации. В этой связи в группу риска следует включить людей преклонного возраста; личности, живущие постоянно в стрессовом состоянии, а также лица с тревожной организацией личности.

К основным причинам острой реакции на стресс относят: дорожно-транспортное происшествие (серьезная авария); сложный брак/развод-

ный процесс; смерть или тяжелое заболевание близкого человека; террористический акт; природные катаклизмы; увольнение с работы или отчисление из учебного заведения; несчастный случай; получение тяжелой травмы и др. [3].

Система профилактических приемов позволяет людям справиться с психологическими реакциями, возникшими в стрессовой ситуации. К профилактическим мерам острой реакции на стресс следует отнести:

1. Аутоанализ личного стресса. В основе методики лежит самостоятельная проработка ситуации, которая привела к дистрессу. Для этого используется аутотренинг, релаксация и переключение внимания. Обучиться методике можно самостоятельно или воспользоваться помощью специалиста.

2. Медитации. Глубокая техника, которая позволяет направить мысли в иное направление и отвлечься от источника стресса.

3. Беседы с психологом. Рекомендуются посещать специалиста психолога при столкновении со стрессовыми ситуациями. Врач не только поможет разобраться с проблемой, но и подскажет, какие психологические инструменты нужно использовать, чтобы в будущем самостоятельно справляться со стрессом.

4. Своевременное решение конфликтов. Затянувшийся конфликт может привести к развитию острого стресса или депрессии.

Научно доказанным является тот факт, что регулярные физические нагрузки способствуют уменьшению стрессовой нагрузки на организм. Предлагаем следующие методические рекомендации для формирования стрессоустойчивости организма.

Формировать потребность в осуществлении регулярных физических нагрузок, а также в здоровом образе жизни. Регулярные занятия физическими упражнениями, особенно на свежем воздухе (ходьба, легкий бег, велопогулки, скандинавская ходьба) способствуют укреплению здоровья и повышению физической подготовленности человека, повышают уровень энергии в организме занимающихся, улучшают сон и самочувствие, увеличивают самооценку занимающихся и тем самым помогают бороться с депрессией и тревогой [4, с. 19–20].

Определять адекватную цель, которая приведет к повышению текущего уровня физического развития занимающегося, что поможет спланировать физическую нагрузку. Слишком трудная или легкая цель не принесет желаемого результата. Ориентиром может стать количественный критерий, по которому можно проследить прогресс. По мнению психологов [5], фиксация цели позволяет закрепить идею в разуме и создать мотивационную, личную причастность к точке успеха. Временное ограничение для реализации поставленной цели может стать

дополнительной мотивацией в ее достижении, иначе путь к цели может затянуться. При необходимости возможна корректировка срока реализации цели, если для ее выполнения требуется чуть больше времени.

Следует удивлять свой организм посредством выполнения привычных физических упражнений по-новому. Возможно вносить изменения в отдельные части упражнения или заменять его новым. При функциональной готовности организма упражнения следует усложнять.

Остановиться на выборе такой физической деятельности, которая вам нравится (игровые или силовые виды спорта, аэробика, акробатика и т. п.). Необходимо выбрать то направление, которое позволит реализовать физический и духовный потенциал.

Уделять особое внимание эмоциональной составляющей занятий физическими упражнениями. Эмоциональное состояние может влиять на увеличение нагрузки путем повышения интенсивности занятия. Игровая деятельность, соревновательные элементы или музыкальное сопровождение позволяют ускорить выход эмоций. Необходимо научиться контролировать свои эмоции. Так, победа всегда приносит бурю позитивных эмоций, но вот проигрыш может вызвать либо позитивную спортивную злость, либо уныние, разочарование. Требуется осознать тот факт, что временные трудности исчезнут при регулярных занятиях, а радость от физических нагрузок, от умения преодолеть себя, от осознания себя здоровым и сильным останется.

Процесс обучения и совершенствования двигательных навыков должен быть непрерывным. Требуется постоянно совершенствовать свои имеющиеся навыки и приобретать новые [6, с. 53–55]. Потребность обучаться чему-то новому стимулирует мозговую деятельность и способствует физическому развитию. Приобретение новых двигательных навыков побуждает занимающихся двигаться дальше и усиливает веру в себя. Необходимо бросать себе вызов, выходить из зоны постоянного комфорта.

Требуется соблюдать режим физических нагрузок и отдыха. Только полноценный отдых после физических нагрузок будут способствовать развитию физической подготовленности занимающихся и повышению их стрессоустойчивости. К методам релаксации следует отнести упражнения на дыхание, йогу, стрейчинг, растяжку мышц. Правильно подобранные упражнения способствуют снижению эмоционального напряжения.

Подводя итог отметим, что острая реакция на стресс является довольно распространенным явлением, поскольку в современных реалиях мироустройства человек сталкивается со стрессом различного характера (бытового, техногенного, природного, социального, а также военного). В этих

условиях возрастает значимость мероприятий по развитию навыков противостояния разного рода стресса. Представленные профилактические меры, на наш взгляд, активно способствуют данному процессу, поскольку способствуют формированию устойчивости организма человека к любым возможным проблемам, которые могут возникнуть на их жизненном пути. Считаем целесообразным применять указанную систему профилактических приемов в среде студентов для повышения их потенциала в противостоянии стрессовым ситуациям и выработке навыков управления психологическими реакциями на стресс.

Библиография

1. Загуровский В.М. Стресс и его последствия (догоспитальный и ранний госпитальный этапы) // МНС. – 2014. – № 7 (62) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-ego-posledstviya-dogospitalnyu-i-ranniy-gospitalnyu-etapy> (дата обращения: 26.09.2024).

2. Албакова З.А.-М. Психологические факторы, влияющие на возникновение стресса // Вопросы науки и образования. – 2021. – № 8 (133) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-vliayuschie-na-vozniknoveniya-stressa> (дата обращения: 07.04.2024).

3. Соломахо Э.П., Климачева Е.В. Стресс и стрессоустойчивое поведение // Вестник МГУЛ – Лесной вестник. – 2003. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-i-stressoustoychivoe-povedenie> (дата обращения: 07.04.2024).

3. Шогенов Б.Ю., Кумахова Д.Б. Влияние стресса на человека // Экономика и социум. – 2020. – № 1 (68) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stressa-na-cheloveka> (дата обращения: 07.04.2024).

4. Полякова О.А. и др. Формирование двигательных навыков юных спортсменов посредством акробатических элементов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2024. – № 1. – С. 19–20.

5. Михеева А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Полилингвистичность и транскультурные практики. – 2010. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-k-probleme-opredeleniya> (дата обращения: 26.03.2024).

6. Караев А.Ш. и др. Роль и место силовой подготовки учащейся молодежи в системе физического воспитания вузов // Международный научно-исследовательский журнал. – Екатеринбург, 2016. – № 5 (47). – С. 53–55.

ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ СТРАХА У ДЕТЕЙ

Карданова Е.В.,
КБГУ, г. Нальчик, Россия

Апшева С.Ю.,
КБГУ, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Страх, испытываемый детьми, может негативно повлиять на их личностное развитие, а потому знание родителями особенностей проявления страха и способов оказания помощи детям в его преодолении станут залогом их психического здоровья и благополучия.

Ключевые слова: *страх, детские страхи, ведущие страхи, классификация страхов, помощь в преодолении страхов.*

PARENTS' HELP IN OVERCOMING FEAR IN CHILDREN

Kardanova E.V.,
KBSU, Nalchik, Russia

Apsheva S.Yu.,
KBSU, Nalchik, Russia

Abstract. A child's mental development is determined by his emotional well-being. The fear experienced by children can negatively affect their personal development, and therefore parents' knowledge of the peculiarities of fear and ways to help children overcome it will be the key to their mental health and well-being.

Keywords: *fear, childhood fears, leading fears, classification of fears, help in overcoming fears.*

Проблема изучения детских страхов очень актуальна в современной психолого-педагогической науке. Знание характеристик, причин, механизмов возникновения и профилактики страха позволят лучше понять современного ребенка, предупредить нарушения развития личности.

Так что же такое страх? Страх – это одна из основных человеческих эмоций, необходимая для выживания человека как биологического вида. Страх изучался в различных психологических школах и направлениях (З. Фрейд, К. Изард, У. Джемс, Н. Ланге, Ст. Холл и др.), которые представляли неоднозначные определения, классифицировали виды и формы страха по различным критериям, выделяли функции и выявляли причины его возникновения. В целом, страх – это психическое состояние, связанное с выраженным проявлением астенических чувств в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленное на источник действительной или воображаемой опасности [1, 8–9]. Многие из страхов, испытываемых человеком, проходят со временем и вызывают во взрослом возрасте лишь улыбку.

В современном мире ребенок является самой чувствительной частью социума, которая подвержена разнообразным воздействиям окружающей среды. Для ребенка страх – самая сильная эмоция. Детские страхи можно охарактеризовать как специфические возрастные переживания тревоги и беспокойства, связанные с реальной или несуществующей угрозой.

В детском возрасте страх – это весьма частое явление, так как психика детей более уязвима, чем психика взрослых. Дети отличаются обостренной восприимчивостью, ранимостью, неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям; они острее переживают многие травмирующие события и достаточно впечатлительны. Дети могут бояться всего чего угодно: начиная от громких звуков и яркого света, заканчивая вымышленными монстрами, проживающими у них под кроватью.

Детские страхи определяют возрастные особенности развития мозга и психики, то есть это вариант возрастной нормы, физиологическая особенность функционирования психики. Возникновение страхов указывает на естественный рост ребенка и его нормальное развитие. Да, безусловно, бывают ситуации, когда наличие страха говорит о нарушениях в детской психике. Задача родителей вовремя увидеть и оценить переживания ребенка, понять, что ситуация выходит за пределы нормальных возрастных особенностей и обратиться за помощью. Уточнить суть проблемы могут детские психологи и психотерапевты. Однако, не стоит паниковать заранее, так как страху, переходящему в фобию подвержены только 1–1,5 % детей из 100 % [2, 124].

Классификация детских страхов достаточно обширна. В таблице 1 представлены ведущие страхи детей в процентном соотношении в зависимости от возраста ребенка. Страхи расположены ступенчатообразно, по принципу от более значимых, к менее значимым. Звездочкой указаны страхи, соответствующие возрастной норме (по исследованиям М.В. Кузьминой [3, 3–7]).

Ведущие страхи у детей разного возраста

№	Дошкольный возраст		Младший школьный возраст		Средний школьный возраст	
	Ведущие страхи ребенка	% частоты	Ведущие страхи ребенка	% частоты	Ведущие страхи ребенка	% частоты
1	Собственной смерти	93*	Не соответствовать требованиям родителей	81*	Смерть	82*
2	Магических существ	80*	Порицания/наказания родителей	70*	Война	82*
3	Одиночества	54	Нападения	58*	Нападение	81*
4	Нападения	51	Опоздание в школу	54*	Резкие, неожиданные звуки	71
5	Войны	42	Одиночества	52	Наказания	58*
6	Смерти родителей	29	Магических существ	45	Боль	55
7			Смерти родителей	41*	Страшные сны	52*
8			Собственной смерти	35	Высота	37*
9			Войны	32	Одиночество	32
10					Чужих людей	12
11					Темноты	9

Из таблицы 1 мы видим, что страхов у детей достаточно много и чем старше ребенок, тем больше страхов его беспокоят.

Но помимо возрастных особенностей функционирования психики, приводящих к различного рода проявлениям тревоги и беспокойства, страх могут провоцировать и особенности воспитания, выстраивания взаимоотношений между взрослыми и детьми. К ним можно отнести:

- воспитание в семье, где ребенок единственный и гиперопека становится основным принципом воспитания;

- запугивания как элемент воспитания. В стремлении усмирить непоседу родители используют пугающий образ, грозятся в случае непослушания отдать чужому человеку или диким зверям;

- агрессия со стороны взрослых. Преобладание силы, нетерпимость к поведению ребенка разрушают базовые потребности в безопасности, защищенности. Неизвестность, постоянное ожидание чего-то плохого порождают страх;

- неприемлемые и порочные взаимоотношения между членами семьи – частые скандальные ситуации, свидетелем которых становятся дети, вовлечение их в конфликты между родителями, общение на повышенных тонах, громкие ссоры, разрыв супружеских отношений;

- повышенная тревожность у самих родителей. Они бесконечно пытаются предостеречь ребенка от малейших травм и неприятностей, одергивают малыша при всяких попытках самостоятельности: «не лезь», «упадешь», «разобьешься», «ударись» – далеко не полный перечень окриков и запретов, которые слышит маленький человек и одновременно формирует представление о мире, как о совершенно чуждом и враждебном пространстве;

- разрешение на просмотр художественных фильмов ужасов, в которых встречаются сцены насилия и кровопролития.

Как же помочь ребенку преодолеть страх? Существует несколько правил, которые родителю стоит взять на вооружение:

1. Если ребенок уже может говорить и объяснить вам свой страх – внимательно выслушайте его. Если нет – попытайтесь наводящими вопросами уточнить, чего именно он боится. Нужно уточнить чего боится ребенок самой темноты или монстров в этой темноте

2. Разговаривать необходимо тогда, когда ребенок успокоится. Если он плачет или проявляет иные реакции, дайте им состояться (не запрещайте выражать эмоции).

3. Дайте понять ребенку, что вы его хорошо понимаете. Обозначьте, что страх – это нормальная реакция и стесняться ее не нужно. Можно рассказать о своих страхах, привести примеры.

4. Не высмеивайте страх ребенка, не обесценивайте его. «Нашел чего бояться – маленькой собачки...».

5. Не относитесь к страхам детей как к капризам. Не ругайте и не наказывайте детей за «трусость».

6. Не кричите на ребенка – это лишь усугубит ситуацию.

7. Не действуйте «от противного» (запереть в комнате, погладить паучка).

8. Позволяйте ребенку говорить о своих страхах и задавать столько вопросов, сколько ему необходимо.

9. Постоянно уверяйте ребёнка, что он в полной безопасности и рядом с ним близкие люди, которые всегда смогут ему помочь.

В заключении хочется отметить, что страхи в той или иной мере присутствуют у всех детей. Для того чтобы разобраться является ли это

нормой или патологией, нужно внимательно отслеживать весь спектр переживаемых ребенком эмоций, особенности изменения поведения в тот или иной промежуток времени, искать причины появления беспокойства и тревоги. Чтобы помочь ребенку справиться со своими страхами родителям придется провести колоссальную работу, как с собственными паттернами поведения, так и с паттернами поведения самого ребенка. Создание атмосферы любви, доверия, доброжелательности и терпения в семье поможет детям преодолеть все страхи и смело двигаться вперед.

Библиография

1. Макарова Е. Г. Преодолеть страх или искусствовотерапия / Е. Г. Макарова. – М.: Школа – Пресс, 2003. – 241 с.
2. Володина Н.Г. Детские страхи днем и ночью. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 224 с.
3. Кузьмина М.В. Детский невроз страха // Школьный психолог – 2000. – №25 (119). – С. 3-7.

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Конихова А.С.,
студентка 4 курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия
Малкарова А.Т.,
студентка 4 курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: **Малкарова Р.Х.,**
доцент КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье исследуются психологические особенности агрессивного поведения современных подростков в КБР. Рассматриваются ключевые факторы, влияющие на формирование агрессии у подростков, подходы к профилактике агрессивного поведения, пути формирования социально приемлемых моделей взаимодействия среди молодежи.

Ключевые слова: *агрессивное поведение, социальные факторы, семья, сверстники, профилактика агрессии, эмоциональная поддержка.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN MODERN ADOLESCENTS

Konikhova A.S.,

*4th year student KBSU named after. H.M. Berbekova,
Nalchik, Russia*

Malkarova A.T.,

*4th year student KBSU named after. H.M. Berbekova,
Nalchik, Russia*

Scientific supervisor: **Malkarova R.Kh.,**
associate professor of
KBSU named after. H.M. Berbekova,
Nalchik, Russia

Annotation. The article examines the psychological features of aggressive behavior of modern adolescents in the KBR. The key factors influencing the formation of aggression in adolescents are considered, approaches to the prevention of aggressive behavior, and ways to form socially acceptable models of interaction among young people are considered.

Keywords: *aggressive behavior, social factors, cultural context, family, peers, prevention of aggression, emotional support.*

Актуальность темы. Агрессивное поведение среди подростков является одной из наиболее актуальных проблем современной психологии и социологии. Рост агрессивных проявлений в этой возрастной группе оказывает значительное влияние на личностное развитие подростков, их социальные взаимодействия и общий климат в образовательных учреждениях. Исследование психологических особенностей агрессивного поведения у подростков позволяет глубже понять, какие факторы способствуют возникновению агрессии.

Существует множество причин, которые могут обуславливать агрессивное поведение у подростков. Среди них важнейшими являются социальные факторы, такие как влияние семьи и сверстников, а также культурные и экономические условия. Роль семьи и эмоциональной поддержки играет ключевую роль в формировании личности подростка. Недостаток положительных примеров и поддерживающей среды может привести к формированию дезадаптивных моделей поведения, в том

числе и агрессивных. Важным аспектом исследования агрессивного поведения является также учет индивидуальных психологических особенностей подростков, таких как их уровень эмоциональной устойчивости, способность к самоконтролю и реакции на стрессовые ситуации. В совокупности эти факторы создают благоприятную почву для развития агрессивных проявлений, особенно при отсутствии адекватных методов управления своими эмоциями.

Целью данного исследования является исследование психологических особенностей агрессивного поведения у современных подростков с учетом влияния социальных и культурных факторов.

Проблема агрессии и агрессивного поведения в психологической литературе отличается сложностью и многогранностью [5].

Многие авторы сходятся во мнении, что агрессия – это поведение, направленное на причинение физического или психологического вреда другому человеку. Однако анализ литературных данных показал, что единого определения агрессии и агрессивного поведения в отечественной и зарубежной психологии нет [1].

А. Басс предлагает определять агрессию как любое поведение, включающее угрозу или наносимое ущерб другим. Он также предложил классифицировать проявления агрессивного поведения по следующим противоположным признакам: физическое – вербальное, активное – пассивное, прямое – косвенное [2].

Л. Берковиц считал, что для квалификации тех или иных действий как агрессии необходимо наличие намерения причинить вред или оскорбить, а не просто приводить к таким последствиям. В.В. Юрчук рассматривает агрессивное поведение как мотивированное поведение, направленное на нанесение вреда объекту атаки [3].

В отечественной педагогике и психологии данной проблематикой занимались такие авторы, как Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, Л.И. Божович, М.М. Кольцова, Т.А. Комиссаренко, Н.Д. Левинтон и другие. Таким образом, в настоящее время существует множество определений агрессии и агрессивного поведения, однако универсального и общепринятого определения до сих пор не выработано. В целом агрессивное поведение можно охарактеризовать как поведение, направленное на причинение вреда объектам, которыми могут быть как живые существа, так и неодушевленные предметы.

Дать исчерпывающее определение всех видов агрессии практически невозможно. Большинство определений агрессии основываются на трех

различных подходах: позиция внешнего наблюдателя, точка зрения субъекта агрессии (агрессора), восприятие жертвы агрессии. Таким образом, агрессия представляет собой проявление деструктивного поведения.

Достижение цели исследования и реализации выделенных задач осуществлялись в ходе опытно-экспериментальной работы. Базой исследования являются учащиеся старших классов, посещающие ГБОУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи» в количестве 30 человек, из которых 17 девочек (57 %), 13 мальчиков (43 %). Все подростки учатся в разных школах Кабардино-Балкарской Республики.

Метод беседы использовался на всех этапах исследования. Беседа предваряла эксперимент, поскольку она, обеспечивая успешное взаимодействие, помогает войти в контакт со школьником, снять его возможную тревогу и напряжение по поводу предстоящей деятельности [4].

С целью выявления особенностей агрессивного поведения среди подростков, использовалась методика Кука-Медли. Данная методика предназначена для исследования враждебности личности по диагностическим шкалам – цинизма, агрессивности и враждебности. Сам опросник состоит из 27 вопросов.

В качестве дополнительного исследования проведена беседа среди подростков. Подросткам задавались вопросы, которые позволяли выявить уровень их агрессивности, как часто они испытывают злость и желание навредить кому-то, некоторые особенности их поведения во время того, когда они испытывают гнев. В данной работе мы использовали шкалу агрессивности.

По результатам исследования уровня агрессивности детей подросткового возраста (по шкале Кука-Медлей) выявлено 24 агрессивных подростков из 30. С ними была проведена дополнительная беседа, для того чтобы узнать причины их агрессивного поведения.

Результаты, которые были выявлены в ходе беседы представлены ниже. 97 % подростков – из полных семей.

Особенности семейного воспитания: строгий контроль над поведением подростка – 56 %, сотрудничество – 14 %, большая самостоятельность подростка – 27 %. Отношения в семье дружеские и близкие – у 75 % подростков, «нормативные» – у 14 % подростков, отсутствует взаимопонимание – у 11 % подростков.

Часто проявляют агрессию – 49 % подростков, не проявляют – 49 % подростков, иногда – 2 % подростков.

Могут специально раздражать людей – 50 % подростков, не могут – 25 % подростков, иногда – 25 % подростков.

Часто ругаются со взрослыми – 50 % подростков, не ругаются – 24 % подростков, иногда – 26 % подростков.

Могут ударить кого-то – 29 % подростков, не могут – 46 % подростков, иногда – 25 % подростков.

Результаты исследования уровня агрессивности детей подросткового возраста (по шкале Кука-Медлей) отражены на *рис. 1*.

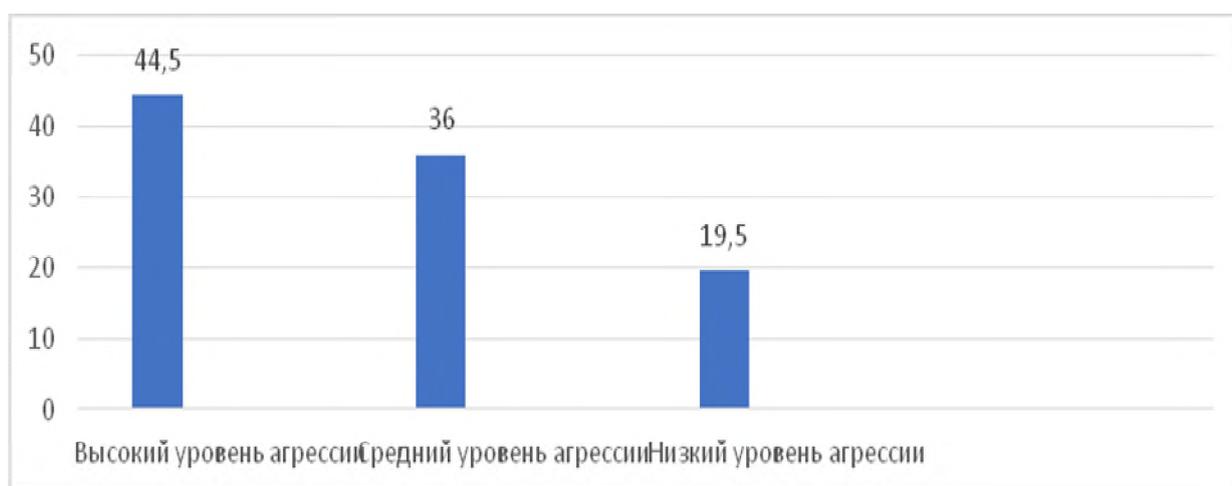


Рис. 1. Диаграмма процентного соотношения уровня агрессивности детей подросткового возраста (по шкале Кука-Медлей)

Исходя из полученных данных, можно сказать, что на протяжении подросткового возраста агрессивность выступает как относительно устойчивое личностное образование.

Библиография

1. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. – Когито-центр, 2008.

2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. – М.: Академия., 2004.

3. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. – Прайм-Еврознак, 2007

4. Агрессия у детей и подростков: учебное издание / под ред. Платновой Н.М. – СПб., 2006.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА БАСКЕТБОЛИСТОВ РАЗЛИЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

Коноплева А.Н.,

*кандидат педагогических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Шерхова Л.К.,

*кандидат биологических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Гоноков А.Р.,

*студент Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В рамках данной статьи анализируются особенности психофизиологического статуса баскетболистов различных разрядов. В работе сформулированы рекомендации по использованию и учёту индивидуальных психофизиологических характеристик, играющих основную роль в решении проблемы построения тренировочного процесса, способствующих более полной реализации индивидуальных, генетически заложенных возможностей спортсменов.

Ключевые слова: баскетболисты, психофизиологический статус, тренировочный процесс, нейрогуморальная регуляция, вегетативный баланс, индекс напряжения.

PECULIARITIES OF THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATUS OF BASKETBALL PLAYERS OF VARIOUS QUALIFICATIONS

Konopleva A.N.,

*ph.d., associate professor Kabardino-Balkarian
State University, Nalchik, Russia*

Sherkhova L.K.,

*ph.d., associate professor Kabardino-Balkarian
State University, Nalchik, Russia*

Gonokov A.R.,

student Kabardino-Balkarian State University, Nalchik, Russia

Abstract. Within the framework of this article, the features of the psychophysiological status of basketball players of various categories are analyzed. The work formulated recommendations for the use and accounting of individual psychophysiological characteristics that play a major role in solving the problem of building a training process that contribute to a more complete realization of the individual, genetically inherent capabilities of athletes.

Keywords: *basketball players, psychophysiological status, training process, neurohumoral regulation, autonomic balance, tension index.*

Актуальность. Спорт является одним из наиболее специфических видов человеческой деятельности, в котором сочетаются физические и психологические нагрузки. Успешность адаптации спортсмена к выбранному виду деятельности во многом определяется соотношением устойчивых и подвижных компонентов в его функциональной системе, направленных на получение необходимого результата [3]. Высокий уровень морфофункциональной подготовленности служит основной базой для роста спортивного мастерства, являясь предпосылкой потенциальной способности организма эффективно приспосабливаться к предъявляемым соревновательным и тренировочным нагрузкам.

Среди изменений, происходящих в организме под действием тренировок, первым и крайне чувствительным фактором является психофизиологическое состояние организма человека [4]. Современный баскетбол характеризуется интенсификацией соревновательной деятельности, что проявляется в увеличении плотности игровых действий, уменьшении времени выполнения как технических приемов в целом, так и их отдельных фаз, в быстроте и стремительности тактических взаимодействий, увеличении числа индивидуальных игровых действий. Все это требует высокого уровня подготовленности игроков. В связи с этим представляется актуальным исследование особенностей психофизиологического статуса спортсменов–баскетболистов, имеющих различную спортивную квалификацию.

Цель работы – провести оценку психофизиологического статуса спортсменов, занимающихся баскетболом, имеющих различные спортивные разряды.

Для достижения успеха в баскетболе необходимы согласованные действия всех членов команд, подчинение своих действий общей задаче.

Действия каждого игрока команды имеют конкретную направленность, соответственно которой баскетболистов различают по амплуа. Отличают игроков по амплуа не только игровые приемы и расположение на площадке, но и их психофизиологические особенности [1].

Исследование проводилось в период с августа 2022 года по июль 2024 года. В результате определения Индекса напряжения (ИН) были получены следующие результаты. Баскетболистов 1-го разряда характеризуют более низкие значения индекса напряжения. До тренировки ИН равен в среднем $154,7 \pm 7,7$, что соответствует умеренному напряжению регуляторных систем. Возрастание индекса выше 300 говорит о выраженном напряжении регуляторных систем. Но у наших испытуемых в дни обычных тренировок такие высокие показатели индекса зарегистрированы не были. Баскетболисты, не имеющие разряда, в наших исследованиях показали ИН, равный в среднем $260,5 \pm 4,1$. Индекс напряжения очень лабильный показатель, который сильно зависит от психоэмоционального состояния обследуемых лиц, поэтому полученные нами значения индекса, говорят о высоком психоэмоциональном напряжении спортсменов в период исследований [2].

Для оценки состояния симпатического и парасимпатического отдела ВНС интерпретации состоят из нескольких фраз, каждая из которых генерируется на основании отдельного показателя. В качестве показателя используются ИН, ТР (мс^2), LF/HF, ПАРС и его составляющие по пяти критериям [5].

ТР (Total Power) – показатель мощности спектра – оценка общего уровня нейрогуморальной регуляции. По таблице вербальной интерпретации, значение $\text{ТР} > 2000 \text{ мс}^2$ говорит о высоком уровне нейрогуморальной регуляции. В наших выборках все спортсмены, независимо от спортивной квалификации попали в данную группу, т.к. баскетболисты, не имеющие разряда характеризовались значением ТР, равным $2569 \pm 58,3 \text{ мс}^2$, а перворазрядники несколько большим значением ($3722 \pm 45,4 \text{ мс}^2$).

Можно отметить, что у баскетболистов в течение тренировочного процесса более активны и результативны спортсмены с высоким уровнем нейрогуморальной регуляции. Среди перворазрядников – 6, среди безразрядников – 5 человек. У трех человек в каждой группе – средний уровень (показатель ТР от 1200 до 2000 мс^2). Два человека из группы спортсменов, не имеющих разряда в процессе тренировки имели показатель ТР в пределах от 700 до 1000, что соответствует низкому уров-

ню нейрогуморальной регуляции. Такому же уровню соответствует один спортсмен – перворазрядник.

Рассмотрим полученные результаты по оценке вегетативного баланса по отношению спектральных показателей (соотношение индексов медленных волн первого порядка и дыхательных волн). HF диапазон отражает процессы парасимпатической активности. LF диапазон связан с симпатической активностью. Среди баскетболистов перворазрядников 50 % испытуемых попали в первую группу, получив от 0 до 2 баллов, а у безразрядников членами данной группы стали 2 человека (20 %), для этих спортсменов характерно состояние оптимального рабочего напряжения. Во вторую группу, характеризующуюся умеренным напряжением регуляторных систем с вовлечением дополнительных функциональных резервов, вошли 37,5 % спортсменов первого разряда и 30 % безразрядников.

В группу спортсменов, имеющих выраженное напряжение регуляторных систем с активной мобилизацией защитных механизмов, мы внесли одного спортсмена-перворазрядника и трех спортсменов безразрядников. Среди спортсменов безразрядников оказался один человек с истощением регуляторных систем с активной мобилизацией защитных механизмов и один человек с перенапряжением регуляторных систем. Это состояние характерно, скорее, для соревнований, либо в состоянии перетренированности или неадекватности выполняемой нагрузки. На основании полученных результатов тренеру и спортсмену были даны соответствующие рекомендации по планированию тренировочного процесса.

Среднее время реакции у спортсменов первого разряда и безразрядников достоверно не отличалось. У баскетболистов 1-го разряда оно составило $326,28 \pm 10,5$ мс, у баскетболистов, не имеющих разряда, $313,86 \pm 6,44$ мс. Аналогичная ситуация и по двум другим критериям – среднеквадратическому отклонению и сумме ошибок. СЗМР в тренировочном периоде обнаружило, среднее время реакции у баскетболистов первого разряда достоверно ниже, чем у безразрядников и составляет $367,4 \pm 19,8$ и $465,3 \pm 12,7$ мс соответственно. Они, получив оценку 0,96 отн. ед., заняли самый высший пятый уровень бысродействия. У баскетболистов, не имеющих разряда оценка 0,75, что соответствует четвертому уровню. Чем сильнее процесс возбуждения нервной системы, тем значительно улучшает испытуемый свои результаты в соревнованиях по сравнению с тренировкой, и чем слабее процесс возбуждения

нервной системы, тем значительно ухудшаются его результаты на соревнованиях. Такое явление объясняется тем, что эмоциональное воздействие соревновательных условий для слабой нервной системы служит сильным раздражителем, вызывающим охранительное торможение и даже убывание качества.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование подтвердило гипотезу, позволив сделать следующие *выводы*: проведенный сравнительный анализ психофизиологических показателей баскетболистов различной квалификации показал, что: баскетболисты, не имеющие разряда, в целом, характеризуются более высокими показателями индекса напряжения; общий уровень нейрогуморальной регуляции у всех спортсменов, независимо от спортивной квалификации находился на высоком уровне; среднее время реакции и общая сумма ошибок в ходе простой зрительно-моторной реакции у спортсменов первого разряда и безразрядников достоверно не отличалось; в ходе сложной зрительно-моторной реакции баскетболисты первого разряда показали достоверно лучший результат, у них незначительно нарушен баланс нервных процессов с преобладанием процессов возбуждения, что является характерным показателем повышения профессионализма в этом виде спорта.

Библиография

1. Баскетбол: учебник для вузов физической культуры / под общ. Ред. Ю.М. Портнова. – М.: ФКиС 1997. – 476 с.

2. Беленко И.С. Психофизиологические особенности у юных спортсменов игровых видов спорта разного возрастного периода развития и тренированности // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 3 (81). – С. 54.

3. Беленко И.С., Шаханова А.В., Кузьмин А.А. Психофизиологический профиль и вегетативный статус у юных футболистов и баскетболистов 10–15 лет, занимавшихся в режиме ДЮСШОР // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. – № 9. – С. 75–86.

4. Казин Э.М. Практикум по психофизиологической диагностике // М.: Владос, 2000. – 128 с.

УДК 37.013

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СКАЛОЛАЗАНИЕМ

Коноплева А.Н.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Карданова Е.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
Университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Гоноков А.Р.,

*студент Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности степени влияния занятий скалолазанием на психомоторное развитие студентов. Авторы исследования проводят сравнительный анализ психомоторных показателей студентов, занимающихся тремя видами спорта: плаванием, силовыми видами и скалолазанием. Дается оценка степени влияния скалолазания на быстроту двигательной реакции, ручной моторики, реакции на неожиданное появление предмета и т. д.

Ключевые слова: *студенты, психомоторика, занятия скалолазанием, теппинг-тест, ручная моторика, динамический тремор, быстрота двигательной реакции.*

PECULIARITIES OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT OF CLIMBING STUDENTS

Konopleva A.N.,

*ph.d., associate professor of Kabardino-Balkarian
state university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Kardanova E.V.,

*ph.d., associate professor of Kabardino-Balkarian
state university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Gonokov A.R.,

*student of Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. The article deals with the peculiarities of the degree of influence of rock climbing on the psychomotor development of students. The authors of the study conduct a comparative analysis of psychomotor indices of students engaged in three sports: swimming, power sports and rock climbing. They evaluate the degree of influence of rock climbing on the speed of motor reaction, manual motor skills, reaction to the unexpected appearance of the object, etc.

Keywords: *students, psychomotor skills, climbing activities, tapping test, manual motor skills, dynamic tremor, motor responsiveness.*

Актуальность. В современных условиях общества, когда от интеллектуального и физического состояния подростков зависит будущее нашей страны, особенно важной является задача комплексного формирования способностей каждого ребенка.

Одна из важнейших проблем в физическом воспитании – это овладение техникой упражнений. Чем точнее техника выполнения упражнения на первоначальном этапе овладения им, тем быстрее идет его усвоение. Правильность, точность, надежность техники во многом зависят от уровня развития психических процессов (психомоторных реакций, зрительных, слуховых, тактильных и особенно мышечно-двигательных ощущений, восприятий, представлений, памяти, мышления и внимания), которые участвуют в регуляции движений, специфически для каждого конкретного вида упражнений. Психомоторные качества – точность сенсомоторных реакций, быстрота движений и др. – обеспечивают конечную эффективность действий человека [2, 3].

Среди традиционно организуемых занятий в вузах по таким видам спорта как: легкая атлетика, волейбол, баскетбол, плавание, футбол, студентам предлагаются и занятия скалолазанием. Кроме развития таких физических качеств как сила, выносливость, ловкость, скалолазание способствует развитию у студентов морально-волевых качеств, которые формируются не сиюминутно, а через поражения и победы, как над соперником, так и над собой. Занятия скалолазанием формируют такие качества личности, как целеустремленность, ответственность, умение достигать поставленной цели, а главное вера в свои силы [4].

Цель исследования: улучшение психомоторики у студентов первых курсов на занятиях скалолазанием.

Организация исследования. Педагогические исследования были организованы на базе Кабардино-Балкарского государственного университета. Они осуществлялись в рамках предмета «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» с контингентом студентов

1-го курса. Студенты, участвующие в эксперименте, занимались скалолазанием, плаванием и силовыми видами спорта.

Результаты исследования. Каждый вид спортивной деятельности требует проявления практически всех психомоторных качеств. Однако основными в отдельных видах спорта являются далеко не все из них. Для определения динамики показателей психомоторных способностей и выявления степени влияния на их проявление различных видов спортивной деятельности, нами было проведено контрольное тестирование, которое проводилось как в начале нашего исследования, так и в экспериментальной части.

Сравнивая показатели студентов всех трех контрольных групп нами обнаружено, что наблюдается превосходство участников второй контрольной группы (занимающихся силовыми видами спорта) в показателях становой динамометрии. Это связано с тем, что сама соревновательная деятельность спортсмена-пауэрлифтера связана с поднятием тяжестей, что невозможно без высокого уровня развития собственно-силовых способностей (силы рук, спины, ног). Занимающиеся плаванием определили средние показатели между студентами-пауэрлифтерами и студентами-скалолазами. Результаты контрольного тестирования студентов, занимающихся скалолазанием превосходят показатели студентов контрольных групп 1 и 2 в следующих нормативах: в прыжках на одной ноге 5 метров, продвигая перед собой носком ноги коробок спичек; при выполнении стойки на одной ноге с удержанием предмета на стопе другой ноги; в челночном беге с переноской предметов; при выполнении пробы Ромберга; а также в показателях кистевой динамометрии – 5,9 %. Единственное контрольное упражнение, в котором показатели студентов контрольной группы 3 уступают участникам исследования других двух контрольных групп - это в показателях становой динамометрии.

Сравнивая результаты студентов, определенных по трем методикам (теппинг-тесту, ручной моторики, динамического тремора), нами отмечено, что занятия скалолазанием в большей степени способствует развитию моторики пальцев рук, силы и устойчивости нервной системы. Занятия же плаванием и силовыми видами спорта в меньшей степени способствуют развитию данного вида психомоторных способностей.

Быстрота двигательной реакции имеет большое прикладное значение практически для любой профессиональной деятельности, связанной с выполнением каких-либо двигательных действий. В ходе решения таких профессиональных задач встречаются случаи, когда требуется отвечать на какой-либо сигнал с минимальной задержкой времени [1].

Анализируя процент прироста показателей быстроты проявления реакции на неожиданное появление предмета и показателей реакции можно отметить, что у студентов контрольной группы 1 он составил около двух раз ниже, чем у студентов контрольной группы 3, занимающихся скалолазанием. Прирост у студентов контрольной группы 1 составил: 7,1 % и 14,7 %; у студентов контрольной группы 2–3,3 % и 11,1 %. В то время как у испытуемых контрольной группы студентов, занимающихся скалолазанием, он составил 12,0 % и 21,6 %.

Заключение. Интерес к определенным занятиям стимулирует развитие определенных способностей, а наличие способностей обеспечивает успех в деятельности. Скалолазание интенсивный вид активности, требующий широкого диапазона физических качеств.

В результате исследования были сделаны следующие **выводы**.

1. Сравнительный анализ показателей психомоторных способностей студентов контрольных групп выявил следующее, что в способностях поддерживать статическое (позу) и динамическое равновесие, а также двигательной реакции и устойчивости нервной системы явное превосходство на конечном этапе исследования обнаружили студенты контрольной группы 3, занимающиеся скалолазанием. Результаты контрольных испытаний, проведенных до начала и по окончании эксперимента, позволили установить, что различия в приростах оказались статистически достоверными по всем семи показателям.

2. С возрастом и ростом тренированности у занимающихся скалолазанием улучшаются различные показатели качества быстроты: укорачивается время простой зрительно-моторной реакции, возрастает максимальный темп при теппинг-тесте, увеличивается лабильность и функциональная подвижность нервных процессов. Ускорение моторных актов в процессе развития организма на фоне активного спортивного тренинга указывает на совершенствование механизмов центральной регуляции движений.

Библиография

1. Бачериков Е.Л., Шаров Б.Б. Изучение влияния физической нагрузки на латентный период простой сенсомоторной реакции в учебном процессе. – Челябинск: УралГАФК, 2004. – № 14. – С. 11–12.

2. Гогунев Е.Н., Марьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие. – М.: Академия, 2000. – 288 с.

3. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека. – СПб.: Питер, 2003. – С. 15.

4. Пиратинский А.Е. Подготовка скалолаза. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 241 с.

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ СПОРТИВНЫМИ ИГРАМИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ РЕБЕНКА

Коноплева А.Н.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Ачиева Н.Е.,

*преподаватель Кабардино-Балкарского
государственного университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Гоноков А.Р.,

*студент Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционального благополучия школьников, необходимые условия обеспечения эмоционального благополучия. Авторами в работе дается оценка степени влияния занятий спортивными играми на личность школьников, анализируется фундаментальная роль педагога в создании социально-психологического климата на учебно-тренировочных занятиях.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, спортивные игры, взаимоотношения, позитивность, микроклимат, комфортность, педагогическое взаимодействие.

THE ROLE OF SPORTS ACTIVITY IN A CHILD'S EMOTIONAL WELL-BEING

Konopleva A.N.,

*ph.d., associate professor of Kabardino-Balkarian
state university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Achieva N.E.,

*professor of Kabardino-Balkarian
state university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Gonokov A.R.,

*student of Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. The article deals with the problem of emotional well-being of schoolchildren, necessary conditions for ensuring emotional well-being. The authors assess the degree of influence of sports activities on the personality of schoolchildren, analyze the fundamental role of the teacher in creating a socio-psychological climate at training sessions.

Keywords: *emotional well-being, sports games, relationships, positivity, microclimate, comfort, pedagogical interaction.*

Нб для кого не секрет, что эмоциональное благополучие ребенка является важнейшим фактором его развития. Эмоциональное благополучие связано с характером переживаемых эмоций, с возможностью и умением эти эмоции выражать. Человек переживает то, что с ним происходит, что он делает, то, что его окружает. Переживание этого отношения составляет эмоциональную сферу человека.

Эмоциональное благополучие предусматривает установление доброжелательных взаимоотношений в семье, а также между детьми и педагогами в учебно-воспитательных учреждениях, наличие благоприятного микроклимата в малых группах, удовлетворение потребности в общении. Таким образом, оно зависит не только от культурных и индивидуальных особенностей ребенка, но и от оптимальности систем: «мать-ребенок», «педагог-воспитанник».

На эмоциональное благополучие детей влияют не только семейные отношения, но и полноценность семьи, методы и приемы воздействия на ребенка как в семье родителями, так и педагогами. Можно сказать, что формирующим фактором является сам жизненный процесс, в нем – взаимоотношения в окружающем мире и семье [1].

Многочисленные наблюдения подтверждают тот факт, что именно в условиях взаимной любви в семье ребенок начинает учиться любви сам. Чувство любви, нежности к близким людям, прежде всего к родителям, братьям, сестрам, дедушкам и бабушкам, формирует ребенка как психологически здоровую личность.

Последствиями эмоционального неблагополучия ребенка являются страх, депрессия, агрессивность, враждебность. При эмоциональном неблагополучии ребенок не может полноценно развиваться. Не последнее место при формировании эмоционального благополучия играет психологическая поддержка – как один из приемов педагогического воздействия на ребенка, с помощью которого можно влиять на его эмоциональную сферу, закреплять положительные переживания и состояния. Значительную роль в этом играют родители и педагоги. Работа педагогов и родителей является целостным единым процессом, проходящим в разных педагогических системах (дом, учебное заведение, до-

полнительное образование). Воспитатели, учителя, педагоги, как профессионалы, должны управлять им на всех стадиях: и в детском саду, школе и в семье.

Для обеспечения эмоционального благополучия детей необходимы следующие условия: позитивность окружающей детей обстановки; равенство в отношениях между взрослым и ребенком (организация продуктивного пошагового сотрудничества, своевременное получение помощи, поддержки и защиты при возникновении потребности в ней); обеспечение детям возможности свободно перемещаться в пространстве группы, в помещениях, непосредственно общаться со сверстниками; гибкий, личностно ориентированный подход: учет психических и личностных особенностей каждого ребенка, выражающийся в дифференцированном подборе заданий и упражнений, а также индивидуального темпа их выполнения; безусловное принятие каждого ребенка взрослыми для развития у него жизненно важного чувства безопасности и уверенности в себе, в собственных силах; внимательное отношение и чуткая реакция на возникающие детские проблемы, тревоги и страхи; тактичное общение с ребенком для совместной «переработки» чрезмерно волнующих его впечатлений (часто негативных) с целью их постепенного уменьшения и преодоления, а также повышения самооценки; конфиденциальность информации об участниках психолого-педагогического взаимодействия, осуществление профессиональной деятельности, не навредив своим ученикам. Главное в деле обеспечения эмоционального благополучия ребенка – искренняя заинтересованность в успехе, а также единство взглядов взрослых. Таким образом, при постоянной работе, направленной на формирование эмоционального благополучия детей можно достичь больших результатов в исправлении имеющихся эмоциональных проблем и их предупреждения.

На протяжении всей многовековой истории дети, подростки играли возле своего жилья в различные подвижные игры. Эти игры были их любимым занятием, поскольку потребность в игре, движении органически заложена в каждом молодом организме. Занятия спортом способствуют формированию у подростков положительных эмоций. Это объясняется тем фактом, что мышечное напряжение (в определенных пределах интенсивности) связано с возникновением приятных ощущений.

Достижение поставленных целей, даже сознание приближения к ним – главный фактор, дающий человеку удовлетворение своей деятельностью. В ходе учебно-тренировочного процесса подростков этот эффект достигается вследствие осознания прогресса в освоении техники спортивных упражнений, в развитии двигательных и психических качеств, победы на соревнованиях. Активная двигательная деятельность

регулирует процессы возбуждения и торможения центральной нервной системы. Учебно-тренировочные занятия, участие в спортивных соревнованиях, предъявляющих достаточно высокие требования к организму, могут снизить, а порой и вовсе нейтрализовать ранее возникшие негативные эмоциональные переживания.

Однако занятия спортом – фактор, вызывающий не только положительные эмоции. Они могут стать также источником острых негативных переживаний, причем наиболее отрицательное влияние на эмоциональную сферу оказывают неудачные выступления на спортивных соревнованиях, отрицательные примеры поведения, если таковые имеются в процессе учебно-тренировочных занятий, неблагоприятный психологический климат в группе.

Важнейшая задача занятий физической культурой и спортом – формирование личности. Во время спортивной игры у ребенка воспитываются многие качества. И прежде всего, спортивные игры воспитывают собранность, наблюдательность, быстроту реакции, организованность и силу. Спортивные игры важны и как средство воспитания. Увлеченность игрой способствует улучшению физиологического состояния организма. В ребенке развиваются ощущения и мировосприятие. Ребенок испытывает радость, волнение, появляется интерес к конечному результату игры. Командные спортивные игры воспитывают у ребенка чувство ответственности и волю к победе, что очень пригодится в жизни. Еще спортивные игры воспитывают в ребенке ловкость, терпение, скоординированность движений. В игре ребенок забывает про свои комплексы и начинает чувствовать свободу и раскованность. Это особенно важное качество в воспитании личности и формирования эмоционального благополучия [2].

Спортивные игры существенную роль играют и в умственном развитии ребенка. Во время игры он учится действовать «по ситуации» учитывая при этом правила игры. Ребенок учится ориентироваться, и становится более сообразительным. Во время спортивной игры ребенок учится быстро анализировать ситуацию, в связи с чем, у него активизируется мышление и память. Достаточно большое значение спортивная игра оказывает на нравственное воспитание ребенка. Подчиняясь общим требованиям, дети учатся действовать коллективно. Правила игры воспринимаются как закон, осознанное выполнение таких правил формирует волю, выдержку, самообладание, владение своим поведением. Командные спортивные игры способствуют сближению детей, возникновению дружбы между ними. Во время спортивной игры у детей воспитывается чувство сопереживания друг за друга. Кроме того, спортивные игры укрепляют здоровье ребенка и способствуют гармонич-

ному физическому развитию. Спортивные игры воспитывают смелость, помогают преодолевать страхи, учат терпению, способности преодолевать физические нагрузки.

Таким образом, грамотное управление педагогом учебно-тренировочным процессом по спортивным играм с соблюдением всех необходимых условий для обеспечения эмоционального благополучия детей способствуют устойчивому эмоционально-положительному самочувствию ребенка, а значит – формированию психологически здоровой личности.

Библиография

1. Подольский А.И. и др. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 2011. – № 2. – С. 9–20.

2. Трушкова Е.Л., Трушков А.С. Влияние подвижных игр на эмоциональное состояние школьников // МНКО. – 2023. – № 4(101) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-podvizhnyh-igr-na-emotsionalnoe-sostoyanie-shkolnikov> (дата обращения: 22.09.2024)

УДК 159

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кулимов А.А.,

*магистрант 2-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Кулимов Т.Б.,

*магистрант 2-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье мы раскрываем возможности формирования социальной компетентности младших школьников. Обозначили некоторые способы формирования социальной и нравственной компетентности младших школьников в учебной и воспитательной деятельности. Мы привели результаты изучения социальной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: социальный компонент, нравственный аспект, младший школьный возраст, компетентность, социальная и нравственная компетентность, социальные умения и навыки, способы конструктивного поведения.

FORMS AND METHODS OF FORMATION OF MORAL AND SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Kulimov A.A.,

*2nd year undergraduate student
of Kabardino-Balkarian state university
named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Kulimov T.B.,

*2nd year undergraduate student
of Kabardino-Balkarian state university
named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. In the article we reveal the possibilities of forming the social competence of younger schoolchildren. We have identified some ways of forming the social and moral competence of younger schoolchildren in educational activities. We have presented the results of the study of the social competence of primary school children.

Keywords: *social component, moral aspect, primary school age, competence, social and moral competence, social skills and abilities, ways of constructive behavior.*

Ключевое требование федерального государственного образовательного стандарта это формирование навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и окружающими, готовность выстраивать свое поведение в согласовании с общепринятыми нормами и правилами, индивидуально и в команде работать и отвечать за собственные поступки.

Готовность к социальной компетентности младших школьников проявляется в таких характеристиках, как «способный к организации собственной деятельности», «готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом», «умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение».

Цель статьи: описать процесс формирования нравственно-социальной компетентности младших школьников. Компетентность есть результат овладения знаниями, умениями, навыками, опытом, проявляющийся в готовности и способности принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях. Термины «социальный, нравственный» раскрывает связь с обществом и социальное взаимодействие с ним. Отсюда социальная компетентность рассматривается как взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации, обеспечивающих развитие и саморазвитие личности. В начальной школе процесс становления идентичности (личностной, социальной) совпадает с процессом социализации в целом.

Социально-нравственная компетентность – сложное понятие, основой которого выступает саморегуляция поведения. В статье мы представили анализ подходов Е.Б. Каменской к нравственно-социальной компетентности: уровень социальной действительности; морально-правовая и социальная зрелость личности; соотношение «общество + Я» [3]. Проведенный теоретический анализ позволяет говорить о том, что социальная компетентность выступает интегративной личностной характеристикой. Под социальной компетентностью Е.В. Прямикова понимает способность человека выстраивать курс взаимодействия с другими участниками в окружающей быстро меняющейся социальной реальности [5]. Н.В. Калинина утверждает, что основу нравственно-социальной компетентности составляют знания о социуме и особенностях взаимодействия людей, знания о традициях, нормах и правилах поведения людей [2].

Социальная компетентность младшего школьника, отмечает О.В. Галакова, включает в себя следующие характеристики: признание ценности себя и другого, значимости сотрудничества со сверстниками и взрослыми, знание правил поведения и взаимодействия, способов разрешения конфликтных ситуаций, ответственность за свои поступки и результаты деятельности на основе рефлексии [1].

Анализ нескольких определений позволил выделить следующие аспекты социальной компетентности:

- сложное личностное образование;
- отражение взаимодействия человека и социального окружения;
- соотношение собственных целей с целями и потребностями других, группы людей, социума в целом;
- оптимизация эмоционального состояния.

В исследовании под нравственно-социальной компетентностью младших школьников понимается способность ребенка выстраивать взаимоотношения с другими в окружающей его социальной действительности, используя знания, ценности и поведение.

Теоретический анализ позволил нам выделить следующие компоненты социальной компетентности младших школьников:

- когнитивный – наличие знаний об особенностях взаимодействия с окружающими людьми, знаний правил и норм поведения, правил работы в паре и группе, способов разрешения конфликтных ситуаций, знание вербальных/невербальных средств общения;

- мотивационный – потребности взаимодействовать, сотрудничать и общаться с другими людьми, проявлять себя в социально одобряемой деятельности, признание ценности сотрудничества со взрослыми и сверстниками;

- деятельностный – умение понимать других, умение избегать конфликтных ситуаций и находить компромиссные решения конфликтов, осознание ответственности за свои поступки и результат деятельности, соблюдение правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Социально-нравственная компетентность младших школьников может быть сформирована на трех уровнях: низкий, средний, высокий. Систематизация структурных компонентов и уровень сформированности дает возможность определять социальную компетентность младших школьников в эмпирическом исследовании. Начальный этап школьного образования – первый период участия ребенка в общественной жизни в социально значимой деятельности.

Это подчеркивает актуальность мнения А.М. Прихожан: социальная позиция школьников 3–4 классов «дремлет» до подросткового возраста, момента появления стремления к овладению новой социальной позицией – представителя подросткового сообщества [4].

Беря за основу результаты исследования Н.В. Калининой, можно говорить о том, что социальная компетентность младшего школьника строится на таких психологических новообразованиях возраста, как:

- овладение произвольной регуляцией поведения в процессе интенсивного развития познавательной сферы и активного включения в учебную деятельность;

- чувствительность (сензитивность) младшего школьника к влиянию взрослых;

- формирование и развитие мотивации успеха и достижения результатов;

- способность к соответствующей возрасту самооценке [2].

Актуальна для исследования позиция выдающихся ученых: говорить о компетентности до достижения определенного возраста представляется недостаточно корректным в смысловом отношении, поскольку возможность самостоятельно взаимодействовать с достаточно широким социальным окружением, становясь в определенной мере субъектом

саморазвития, появляется не ранее, чем в подростковый период. Применительно к младшему школьному возрасту правомерно говорить об обретении необходимо-достаточной социальной и нравственной компетентности. У младшего школьника формируется способность воспринимать и переживать свою некомпетентность в определенных ситуациях как возможность научиться чему-либо, а не как дефект личности или признак неудачи. Предпосылками возможности формирования социальной компетентности обучающихся начальной школы выступают:

- активность и желание ребенка включиться в коллективную творческую, практическую деятельность;
- интенсивность взаимодействия со сверстниками, педагогом, взрослыми.

Младший школьник начинает активно включаться в социальную деятельность, понимать и принимать действия окружающих, соотносить свои действия и поведение с социально значимой оценкой окружающих. Ребенку необходима педагогическая поддержка и помощь в выработке определенных, социально принимаемых способов поведения и взаимодействия. Начальная школа призвана создать оптимальные условия для формирования социальной компетентности младших школьников в различных видах деятельности (учебной, внеурочной, социальной, воспитательной и др.).

В нравственно-социальной компетентности, бесспорно, важен когнитивный и деятельностный компоненты, но без сформированности у ребенка личностных образований (мотивация социально значимой деятельности, эмоционально-волевая регуляция, позитивная самооценка и пр.) успешная социальная адаптация невозможна. Поэтому для формирования нравственно-социальной компетентности ребенка важен личный опыт активного социального взаимодействия. Средствами организации процесса формирования нравственной и социальной компетентностей в воспитательной работе могут выступать: распределение обязанностей и выполнение поручений, совместные творческие и социально значимые дела (акции, проекты, конкурсы и пр.).

Учитель, воспитатель организует целенаправленную работу по формированию чувства коллективизма, привлекает ребят к выработке правил взаимодействия, разбирает с детьми различные ситуации взаимодействия и стратегии правильного поведения в них. Формирование и развитие социальных умений и навыков младших школьников осуществляется в ходе специально организуемых занятий. Педагог целенаправленно знакомит детей с традициями школы, правилами, нормами поведения и традициями класса, нормами взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных жизненных (и не только школьных) си-

туациях. Подтверждение теоретических выводов мы нашли в собственных результатах изучения «Сформированности и социальной компетентности младших школьников». С учащимися четвертого класса одной из школ г. Нальчика (МКОУ № 32) была проведена серия тестов: «Оценка уровня общительности» (тест В.Ф. Ряховского); «Оценка уровня дружелюбности» по шкале Д. Кэмпбелла; «Определение социальной компетентности» Е.А. Перельгиной и И.С. Фишман. Выбор данных методик определяется возрастом детей, доступностью. С целью изучения уровня коммуникабельности учащихся была проведена методика «Оценка уровня общительности» (тест В.Ф. Ряховского). Анализ результатов показал, что 8 % (2 чел.) отличались высоким уровнем общительности: разговорчивы, охотно знакомились с новыми людьми, готовы помогать. Учащиеся быстро ориентируются в ситуациях, любят участвовать в различных играх, мероприятиях, настойчивы в деятельности, которая их привлекала. Для детей со средним уровнем коммуникабельности 79 %, (16 чел.) характерно умение планировать свою работу. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей. Проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в мероприятиях, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. При этом потенциал этих склонностей не отличался высокой устойчивостью. С целью выявления уровня дружелюбности была проведена диагностика «Оценка уровня дружелюбности» по шкале Д. Кэмпбелла.

Результаты показали, что 11 чел. (55 %) отличаются высоким показателем доброжелательного отношения к другим людям, для детей со средним уровнем коммуникабельности 11 чел. (50 %) характерно: выраженность стремления к контактам с людьми, проявляющие инициативы в общении. С целью определения сформированности ответственности младших школьников была проведена диагностика «Определение социальной компетентности» Е.А. Перельгиной и И.С. Фишман. Анализ результатов показал, что 8 чел. (40 %) имеют высокие показатели социальной компетентности, 11 чел. (42 %) – средние, дети готовы брать на себя обязанности только, если их об этом попросить, не всегда идут по плану выполнения своих поручений. Исходя из результатов методик видно, что для четвероклассников характерен средний уровень сформированности социальной компетентности. Мы полагаем, что в результате использования различных форм и средств специально организованной деятельности уровень актуального развития социальной компетентности вырастет. Таким образом, формирование социальной компетентности младших школьников – длительный, специально организуемый процесс происходит в специально организованной образовательной среде.

Библиография

1. Галакова О.В., Серякова С.Б. Психолого-педагогические условия развития социальной компетентности младших школьников // Социально-экономические проблемы развития обществ. – 2013. — № 4 (22). – С. 72–75.

2. Калинина Н.В. К вопросу о формировании конструктивного поведения младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 6. – С. 41–45.

3. Каменская Е.Б. Социальная компетентность: соотношение научных теорий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – С. 110.

4. Прихожан А.М. Современный младший школьник: социальная ситуация развития и становление «Социального Я» // Образовательная политика. – 2014. – № 2 (64). – С. 37–45.

5. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики // Социально-политический журнал. – 2009. – № 7. – С. 126–132.

УДК 159.95

СОВМЕЩЕНИЕ ВНЕШНЕЙ И ВНУТРЕННЕЙ МОДЕЛЕЙ МИРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Кумышева Д.А.,
магистрант 3-го года обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: Кумышева Р.М.,
кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Проблемы, возникающие при обучении детей с ОВЗ, часто связаны с их низкой адаптивностью к ближней среде. Повышению адаптивности способствуют внешняя и внутренняя модели мира. А их совмещение в процессе обучения детей с ОВЗ способствует не только их успешной адаптации к среде, но повышает их самоэффективность и способность к преобразовательной деятельности.

Ключевые слова: *внешняя модель мира, внутренняя модель мира, внутренние ресурсы, контекстное обучение.*

Abstract. Problems that arise when teaching children with disabilities are often associated with their low adaptability to the immediate environment. External and internal models of the world contribute to increasing adaptability. And their combination in the process of teaching children with disabilities contributes not only to their successful adaptation to the environment, but also increases their self-efficacy and ability to transformative activity.

Keywords: *external model of the world, internal model of the world, internal resources, contextual learning.*

Вхождение ребенка в предметный или социальный мир – начало его взаимодействия с миром в широком смысле. С.Л. Рубинштейн под миром относительно человека подразумевает:

- 1) совокупность предметов;
- 2) сообщества людей;
- 3) опыт предшествующих поколений человечества [11].

Эта структура соответствует структуре так называемых национальных образов мира в концепции Г. Гачева [1].

Процесс обучения взаимодействию с внешним миром довольно широко исследуется в науке. Карл Фристон берет за основу интеграции различных теорий обучения принцип свободной энергии. Далее Розалин Моран и Юки Нагаи объясняют, как человеческие действия и когнитивное поведение можно объяснить с помощью этого принципа. Тадахио Танигучи обсуждает современные и новые подходы к созданию моделей интеллекта и мира для реальных роботов [12].

Н. Джонс и соавторы представляют внутреннюю модель как модель ментальную. Ментальная модель – это упрощенное представление реальности, которое позволяет людям взаимодействовать с миром. Из-за когнитивных ограничений невозможно и нежелательно представлять каждую деталь, которая может быть обнаружена в реальности [13].

Ментальные модели играют роль в фильтрации входящей информации. Следовательно, их формирование имеет важное значение для взаимодействия человека с миром.

Взаимодействие с миром начинается с его познания человеком, с обработки информации, исходящей от мира. Человек и мир взаимодействуют как две открытые системы, которые воздействуя друг на

друга, вносят определенные изменения друг в друга [5]. А.Н. Леонтьев и Г.Д. Гачев сосредоточены на взаимодействии человека с предметным миром [9; 1]. Между тем, как доказывает в своих работах Р.М. Кумышева, человек взаимодействует и с социальным, и с информационным мирами [2]. Это в свою очередь предопределяет необходимость обучения детей с ОВЗ в контексте взаимодействия человека с миром, в соответствии с чем разработана региональная образовательная модель [4] и модель когнитивной деятельности обучающихся [14]. Они вполне соответствуют представлениям о внутренних представлениях человека, на которые он опирается при познании мира и управлении им.

В частности, Н. Джонс и его соавторы считают, что люди используют внутренние представления, т. е. «ментальные модели» внешней реальности, которые позволяют им взаимодействовать с миром [13]. Ментальные модели характеризуются как неполные представления реальности. Они зависят от контекста и могут меняться в зависимости от ситуации, в которой они используются. По сути, ментальные модели должны быть высокодинамичными моделями, чтобы адаптироваться к постоянно меняющимся обстоятельствам и развиваться с течением времени посредством обучения [13]. Это подтверждает мысль Р.М. Кумышевой, которая считает, что обучение обязательно должно включать познание внешнего мира в естественных условиях, а само познание должно осуществляться в тесном взаимодействии внутреннего мира с внешним [3].

Динамический характер ментальной модели обсуждается в литературе тремя способами: в отношении рассуждений, каузальной динамики и обучения. Определяющей чертой ментальной модели, с точки зрения психологии, является то, что изменения, внесенные в ментальную модель в процессе моделирования, представляют то, что произошло бы, если бы такие изменения имели место в реальности [13].

Каузальная динамика предполагает способность ментальной модели представлять (воспринимаемую) причинно-следственную динамику явления. Обучение связано со способностью ментальных моделей меняться посредством опыта и обучения [13].

Именно с этой точки зрения рассматривает взаимодействие с миром Ж. Нюттен: вхождение каждого индивида в мир посредством поведения представляет собой уникальную структуру, которая формирует его личность [10]. По мнению А.Н. Леонтьева, личность пребывает в процессе постоянного самоопределения человека в реальном мире [9, с. 286].

Опираясь на эти и другие работы, Р.М. Кумышева выделяет смысловой инвариант взаимодействия человека с миром, который совме-

щает внешнюю и внутреннюю модели мира [8], и определяет эффективность этого взаимодействия. Среди инвариантных смыслов – познание и самопознание. Они детерминируют необходимость изучения мира и самого себя, чтобы соотнести свои внутренние ресурсы с требованиями внешнего мира. В процессе этого взаимодействия с миром происходит смыслообразование. Значимыми становятся совершенствование мира и самосовершенствование [6]. Благодаря деятельности человек узнает о степени своей самоэффективности. А для преобразования внешнего мира требуется созидательная (творческая) деятельность [7]. На протяжении истории человечества внешний мир постоянно меняется, а человек адаптируется к новым условиям своей жизнедеятельности. Через этот процесс проходит каждый ребенок с ОВЗ: познание, самопознание, деятельность как индикатор самоэффективности и созидательная деятельность для преобразования мира вокруг себя. Таким образом происходит совмещение внешней и внутренней моделей мира у детей с ОВЗ. Обучение в таком контексте способствует не только адаптации ребенка к ближней среде, но и повышает его готовность к принятию новых условий среды и ее преобразованию.

Библиография

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца. – М.: Институт ДИ-ДИК, 1999. – 368 с.
2. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования): сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.
3. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. – С. 38–43.
4. Кумышева Р.М. Региональная образовательная модель, основанная на контекстной деятельности в системе «Человек – Мир» // Педагогика. – 2018. – № 8. – С. 79–85.
5. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы IV Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2022. – С. 300–306.
6. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самоэффективности субъекта // Динамика смысловой реальности и акме личности: сборник научных трудов. 100-летию А.А. Бодалева посвящается. – М., 2023. – С. 59–63.

7. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт: сборник научных трудов. Электронное издание. – М., 2022. – С. 53–56.

8. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 72–80.

9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 508 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/v6>

10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

12. Friston K., Moran R.J., Nagai Y., Taniguchi T., Gomi H., Tenenbaum T. World model learning and inference. *Neural Networks*. – Vol. 144. – P. 573–590 Access: <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2021.09.011> (the date of visit: 2024.09.14).

13. Jones N.A., Ross H., Lynam T., Perez P., Leitch A. (2011) Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*. – Vol. 16, No. 1. Access: <https://www.jstor.org/stable/26268859> (the date of visit: 2024.09.16).

14. Kumysheva R.M. The model of students' cognitive activity in the context of interaction with the world. *SHS Web Conf.* – 2019. – Vol. 70, 08023. Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019) Access: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2019/11/shsconf_ictdpp2018_08023/shsconf_ictdpp2018_08023.html

УДК 37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Лиева А.В.,

магистрант 2-го года

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Хачетлова С.М.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В статье изложены подходы к определению понятия «педагогическая поддержка», рассмотрены основные средства, направления и этапы. Основное внимание в статье уделено внедрению психоло-

го-педагогической поддержки для организации учебной деятельности старшеклассников, учёта и развития их индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая поддержка, педагогическая поддержка, саморазвитие личности старшеклассников, тренинги.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Lieva A.V.,

2nd year master's student

KBSU named after Kh.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Khachetlova S.M.,

KBSU named after Kh. M. Berbekov, Nalchik, Russia

Abstract. The article outlines approaches to the definition of the concept of "pedagogical support", considers the main means, directions and stages. The main attention in the article is paid to the introduction of psychological and pedagogical support for the organization of educational activities of high school students, taking into account and developing their individual characteristics.

Keywords: *psychological and pedagogical support, pedagogical support, self-development of the personality of high school students, trainings.*

Сегодня одной из главных задач модернизации системы общего образования является разработка эффективных педагогических методов, которые помогут личности в ее саморазвитии, как в учебной, так и во внеучебной деятельности школы. Эта задача направляет педагогическое сообщество на понимание саморазвития личности как основного условия для развития духовного, интеллектуального и творческого потенциала как личности, так и общества. Успешное саморазвитие личности является основой для дальнейшей адаптации выпускников школ в системе профессионального образования и их эффективной самореализации в трудовых, социальных и культурных отношениях.

Термин «педагогическая поддержка» является относительно новым и означает систему совместной деятельности педагога и ученика, направленную на сохранение самостоятельности ученика и имеющую целью помочь ему в процессе саморазвития [1].

Целью педагогической поддержки является развитие субъектной позиции ребенка, которая включает развитое сознание, волю и умение планировать и реализовывать деятельность. Педагогическая поддержка наиболее успешна, когда ребенок оказывается в проблемной ситуации, которую он сам оценивает как помеху и которая вызывает у него потребность что-то предпринять. Однако, чтобы это можно было назвать проявлением свободы ребенка, он должен обладать способностью осуществлять сознательную деятельность по преобразованию проблемы в нужном для себя направлении.

Основными средствами педагогической поддержки являются «безусловное позитивное принятие» (по К. Роджерсу), эмпатия, коммуникативная и творческая насыщенность взаимодействия [2].

Основное направление педагогической поддержки – помощь в личностном развитии учащегося, активизация внутренних сил и резервов самореализации.

Этапы педагогической поддержки включают диагностику, поиск причин проблемы, заключение договора, самостоятельную деятельность ребенка и рефлекссию [3].

Старший школьный возраст – это возраст формирования собственных взглядов и отношений, поиска своего самоопределения. Именно в этом выражается теперь самостоятельность старшеклассников. Если подростки видят проявление своей самостоятельности в делах и поступках, то старшие школьники наиболее важной сферой проявления своей самостоятельности считают собственные взгляды, оценки, мнения: «Никто не может приказывать мне думать так, а не иначе, навязать свое мнение»; «У меня есть свои убеждения, и я могу их отстаивать, спорить из-за них». Старшеклассники претендуют на самостоятельность в более ответственных сферах жизни, чем подростки: «Хочется самому выбрать интересную специальность», «Хочется самому находить ответы на волнующие вопросы» [4].

Учащиеся школ часто сталкиваются с проблемами в определении целей саморазвития, выборе средств самовоспитания и недостатком воли для их реализации. Для поддержки личностного саморазвития старшеклассников необходимо создать определенные условия.

Идеальным решением является психолого-педагогическое сопровождение, в настоящее время оно не всегда возможно из-за отсутствия психологов во многих учебных заведениях. Тем не менее даже в таких условиях можно обеспечить возможность для саморазвития учащихся и решения их конкретных проблем. Главная цель педагогического коллектива и отдельного педагога – ввести личность ребенка в режим саморазвития, поддерживать и стимулировать его на каждом этапе разви-

тия, формировать веру в себя и обеспечивать необходимые инструменты для саморазвития.

Основной задачей школы является целенаправленное педагогическое влияние на проблемы саморазвития старшеклассников, используя потенциал самой личности как активного субъекта образовательных и воспитательных процессов.

Внедрение педагогической поддержки способствует созданию условий для организации учебной деятельности старшеклассников, учета и развития их индивидуальных особенностей. Основное внимание уделяется способу обучения, который способствует активизации внутренних механизмов личностного развития старшеклассников и развитию их интеллектуальных способностей. Готовность педагога работать с детьми требует наличия у него как теоретических знаний, так и практического опыта.

Выделяют следующие профессиональные умения педагогов: умение проектировать процесс обучения с учетом результатов диагностики ребенка, умение модифицировать учебные программы, умение стимулировать когнитивные способности учащихся, умение работать по специально разработанному учебному плану, умение консультировать учащихся [5].

Психологическое консультирование в школе представляет собой помощь учащимся, их родителям и педагогам в осознании и анализе возникающих психологических проблем. Эта помощь оказывается как в индивидуальной, так и в групповой форме, с целью помочь в формировании новых установок и принятии собственных решений. Педагогическая поддержка психологической службой школы способствует личностному развитию и саморазвитию учащихся, их профессиональному самоопределению, а также помогает в анализе и решении психологических проблем.

В саморазвитии личности старшеклассника принимают участие многие, но главным субъектом в этом процессе является сама личность. Поэтому в образовательном учреждении должны быть созданы условия: для осознания личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития; для участия старшеклассника в творческой деятельности; адекватные условия обучения и воспитания [6].

Можно проводить тренинги, игры, викторины для саморазвития личности старшеклассников: «Сила воли» – тренинг, который поможет старшеклассникам расслабиться, сосредоточиться на развитии своей воли и достижении своих целей; тренинг «Форсайт через 10 лет» поможет старшеклассникам заглянуть в будущее, определить свои перспективы и разработать жизненный план; сюжетно-ролевая игра «Шаг

в будущее» поможет подросткам пробовать новые роли, что даст возможность увидеть перспективы будущей профессии и прожить новые социальные роли; с помощью викторины «Психологическая компетентность» подростки узнают больше об особенностях своего возраста и проверят свой уровень знаний.

Из всего выше изложенного мы рекомендуем для психолого-педагогического сопровождения саморазвития личности старшеклассников создать программу, которая будет направлена на решение следующих задач: осознание старшеклассником ценностей черт собственной личности; развитие позитивного самоотношения; «развитие таких качеств как уверенность в себе, решительность, независимость, настойчивость при достижении целей, способность отстаивать свое мнение, способность к риску» [7].

Мы считаем, что в данную программу можно включить следующие упражнения: упражнение «Эпизод из жизни»; упражнение «Три качества»; упражнение «Привычки».

Таким образом, совместная деятельность педагогов, психологов и учащихся позволит создать условия для максимального раскрытия способностей каждого старшеклассника, а также саморазвития личности, которая будет способна к полной реализации себя как части социума.

Библиография

1. Краткий словарь по психологии / авт.-сост. Н.Н. Поддьяков; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2019. – 431 с.

2. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор. – М.: МПСИ; Флинта, 2019. – С. 78.

3. Васильева Д.Н. Теоретическое и технологическое обеспечение творческого саморазвития школьников (на материале уроков музыки, МХК и внеклассных занятий): автореф. дисс. канд. пед. наук; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2021. – 23 с.

4. Санникова А.И. Формирование у подростков готовности к развитию своего творческого потенциала в процессе организации самообразовательной деятельности: учебно-методическое пособие. – Пермь: ПГПУ, 2001. – 151 с.

5. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – С. 36.

6. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 2019. – 255 с.

7. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 2019.

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Маламатов А.Х., Шкахова Ф.А., Шогенцукова М.А.,
*Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х. М. Бербекова», г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности разработки и содержания психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта у студентов высшего учебного заведения (вуза). Среди студентов наблюдается снижение уровня эмоционального интеллекта в связи с активным развитием информационных технологий и технологий искусственного интеллекта. Для современного специалиста важно владение не только профессиональными навыками, а также коммуникационными навыками, которые важны для профессионального и личностного роста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологическое сопровождение, компетенции, технологии, модель, студенты, целевой компонент, эмоции, интеллект.

В условиях повышенной конкуренции на современном рынке труда значительно повышаются требования к уровню подготовки специалистов. Профессионал в современном понимании должен обладать не только профессиональными навыками и умениями, а также владеть общепрофессиональными компетенциями. Одной из таких важнейших компетенций является уровень сформированности эмоционального интеллекта. В процессе обучения в высшем учебном заведении представляется возможным проводить мероприятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта [3, с. 45].

Развитие рынка искусственного интеллекта способствует снижению уровня эмоционального интеллекта у студентов. В данных условиях особенно актуальны исследования особенностей эмоционального интеллекта студентов.

На развитие личности, в том числе его профессиональных качеств, оказывает влияние активное развитие технологий искусственного интеллекта. На рынке труда молодой специалист должен обладать определенными конкурентными преимуществами, одной из важнейших особенностей является умение оперативно реагировать на происходящие изменения.

Одной из важнейших способностей является владение навыками ориентирования в межличностной коммуникации и принятие оперативных решений, учитывая при этом влияние множества факторов.

Для достижения успеха в различных сферах жизнедеятельности ключевое значение имеет высокий уровень развития эмоционального интеллекта. Уровень развития эмоционального интеллекта определяет и развитие учебных способностей студентов, а в дальнейшем их профессиональных качеств. На самооценке и дальнейшей мотивации негативно сказывается, если студент не владеет достаточным объемом знаний, испытывает затруднения в процессе выполнения заданий и взаимодействия с преподавателями. Акцентуации характера могут при определенных обстоятельствах приобрести патологические черты.

Повышение уровня эмоционального интеллекта студентов требует повышенного внимания со стороны руководства и профессорско-преподавательского состава образовательной организации.

Наиболее эффективным является применение модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта студентов высшего учебного заведения (вуза). Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта студентов Вуза следует выстраивать на основе функций, выполняемых эмоциями [1, с. 312].

Предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта студентов должна иметь структуру, которая представлена на *рис.1*. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта студентов состоит из трех компонентов: целевого, содержательного и результативного, каждый из которых включает определенные блоки.



Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта студентов вуза

Целевой компонент определяет соответствующие цели. Для достижения целей необходимо решение определенных задач и реализация соответствующих мероприятий. Задачи и мероприятия являются элементами содержательного компонента модели. Результативный компонент включает частные результаты по каждому элементу содержательного блока.

Разработка данной модели позволяет определить результаты, которые необходимо достигнуть посредством функционирования системы психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта у студентов вуза [5, с. 154].

Важно отметить, что данная модель включает мероприятия, которые направлены на развитие эмоционального интеллекта и применение сформированных навыков в учебной, профессиональной и общественной жизни.

Построение данной модели позволит определить содержание программы развития эмоционального интеллекта студентов вуза в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности [2, с. 78].

Цель программы – развитие эмоционального интеллекта студентов в процессе их профессиональной подготовки. Под развитием эмоционального интеллекта понимается установление гармоничного соотношения между когнитивными и эмоциональными процессами у студентов и формирование (совершенствование) базовых навыков, которые способствуют развитию эмоционального интеллекта, а именно:

- распознавание эмоций;
- управление эмоциями;
- развития сопереживания и заботы о других (эмпатия);
- навыки взаимоотношений;
- ответственное принятие своих решений.

В ходе реализации программы решаются следующие задачи:

- развить способность осознавать и понимать свои и чужие эмоции;
- развить умение конструктивно выражать свои эмоции;
- сформировать умение распознавать чувства другого, сопереживать (эмпатии);
- обучить соразмерять свое поведение с чувствами и интересами другого человека.

На основе модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта следует разрабатывать программы психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта студентов в образовательных организациях.

Библиография

1. Максимова Л.А., Шайхуллина С.А. Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков. // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 311–320.

2. Мачнев В.Я. Социальный и эмоциональный интеллект: монография – Самара: Издательство Самарского университета, 2022 – 148 с.

3. Никулина И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие – Самара: Издательство Самарского университета, 2022. – 82 с.

4. Шкахова Ф.А., Гавашели Г.Ш., Башкур Н.Т. Особенности развития эмоционального интеллекта у лиц юношеского возраста // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3. С. 44–48.

5. Шкахова Ф.А., Малкарова Р.Х., Малкарова А.Т. Основные направления исследования эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной науке // Наука и глобальные вызовы: перспективы развития: сборник статей V Международной научно-практической конференции. – Саратов: НОП «Цифровая наука». – 2024. – С. 153–158.

УДК 371.124

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ САМОПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

Маламатов А.Х., Шкахова Ф.А., Маламатова М.А.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х. М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья посвящена обзору современных технологий самоподдержки профессионального здоровья педагога. В современных условиях педагогам очень сложно поддерживать свою работоспособность на высоком уровне. Педагоги все чаще сталкиваются с профессиональным выгоранием и проблемами со здоровьем. В образовательных организациях отсутствуют педагоги-психологи, которые помогали бы педагогам в решении их проблем. Складывающиеся обстоятельства приводят к необходимости самостоятельного решения педагогами своих проблем и освоения ими технологий самоподдержки профессионального здоровья.

Ключевые слова: *профессиональное здоровье педагога, современные технологии, профессиональное выгорание, психологическая поддержка, педагог-психолог.*

Поддержание здоровья педагога происходит не только посредством воздействия внешних факторов, важнейшее значение приобретают внутренние факторы. Психологическая поддержка педагога – это в основном задача психолога. Однако в ряде учреждений отсутствует педагог-психолог, так как произошло резкое сокращение специалистов в данной области. Если в образовательном учреждении и есть психологи, то основная их деятельность связана с диагностикой и психологическим сопровождением учащихся. В таких условиях педагог самостоятельно должен справляться с проблемами, которые возникают у педагога с профессиональным здоровьем. Это требует разработки и применения новых технологий сохранения профессионального здоровья педагога, т. е. технологий самоподдержки [3, с. 52].

Самоподдержка представляет собой непрерывный процесс, направленный на обеспечение организма всем необходимым для профессионального здоровья, направленный изнутри во внешнюю среду. Самоподдержка направлена на проявление активности при сохранении собственного профессионального здоровья. Активность должна быть направлена на обозначение целей профессиональной деятельности. Также она должна быть направлена на понимание своей позиции и роли в образовательном процессе, способствовать снижению эмоционального напряжения. Важно также, чтобы педагог осознавал необходимость саморазвития, и поддерживал свой организм в состоянии высокой работоспособности [1, с. 47].

Учитывая это, к технологиям психологической самоподдержки профессионального здоровья педагога можно отнести следующие:

1. Использование техник самофутурирования. Самофутурирование – это прогнозирование и самостроительство жизненного и профессионального будущего, определение целей жизнедеятельности и путей их достижения с сохранением баланса между усилиями и результатом. Данная техника относится к приемам конструирования будущего. Чтобы сознательно строить свою жизнь и достигать успеха в реализации жизненных и профессиональных целей, необходимо прояснение временной перспективы действий и формирования жизненной стратегии. Упражнения по формированию образа себя как профессионала предполагает реализацию ряда этапов. Первый этап заключается в мысленном перенесении себя в будущее. Формирование профессионального «Я-образа» осуществляется с опорой на активное воображение, для этого используются адаптированные к целям профессионального развития и модифицированные приемы известных психотехник проработки жизненной стратегии и про-

яснения временной перспективы будущего. Особое внимание уделяется яркости и детальной проработанности воображаемого образа. На втором этапе образ себя как профессионала должен складываться в более широком контексте, в противном случае он не приобретает убедительности и действенной притягательности. Детально прорабатываемый образ должен встраиваться в менее детализированный образ профессиональной деятельности. Третий этап характеризуется тем, что в создаваемую модель «Я-профессионал» и ее визуализируемый образ включаются знания педагога о себе, о своих способностях, личностных чертах и психофизиологических особенностях. Четвертый этап – визуализация «Я-образа» в будущем с прорисовкой его второстепенных, необязательных деталей для закрепощения воображения. На пятом этапе необходима визуализация нескольких альтернативных моделей возможного будущего. Использование техники прогнозирования будущего позволит педагогу определить проблемные зоны в настоящем и то, каким он видит себя в этом будущем (профессионально успешным и здоровым или изношенным и больным) [5, с. 57].

2. Приемы распознавания и противодействия манипуляциям, которые заключаются в отслеживании изменения ситуации, анализе механизмов манипулятивного действия, нейтрализации манипулятивных уловок. Манипуляция оказывает на личность разрушающее воздействие, так как человек становится средством достижения чужих целей. Это могут быть цели администрации, цели коллег или цели учащихся и родителей. В случае неразделения этих целей самим педагогом, на его нервно-психическую сферу оказывается слишком большое отрицательное воздействие. Именно поэтому для сохранения профессионального здоровья важно каждому педагогу раскрывать истинные цели оказываемых на него воздействий. Ведь действие манипуляции заканчивается тогда, когда она из сферы бессознательного переходит в осознаваемую зону. К способам нейтрализации манипулятивных уловок можно отнести следующие:

- открытое объявление о недопустимости использования манипуляций;
- раскрытие сути уловки;
- повторное напоминание о недопустимости использования уловок;
- информационный диалог;
- конструктивная критика;
- цивилизованная конфронтация;
- «уловка на уловку».

Таким образом, данный способ самоподдержки заключается в умении определять манипулятивное воздействие, и проявлять активность при их разрешении.

3. Техники снятия эмоционального напряжения. В качестве наиболее эффективных можно выделить такие, как использование аутотренинга, визуализация, переключение на другой вид деятельности, самопорождение доминирующих мыслей об успехе. Аутотренинг – это метод, который предполагает обучение мышечной релаксации, самовнушению, развитию концентрации внимания и умению контролировать непроизвольную умственную активность с целью активации значимой деятельности. Содержание данной техники предполагает следующие действия: сначала самовнушением достигается релаксация, а затем в этом состоянии проводится основное самовнушение, направленное на те или иные органы и функции организма. Самопорождение доминирующих мыслей об успехе предполагает умение формулировать самоинструкции, направленные на ожидание успеха, позитивную оценку себя, позволяющие поддерживать веру в себя, в свои способности, а также позволяющие расслабиться, получать удовольствие от деятельности [1, с. 37].

4. Управление конфликтами. Данная техника предполагает определение и устранение причин конфликтных ситуаций, обучение корректному поведению в конфликте, контроль за своими эмоциональными проявлениями.

5. Техники поддержания здорового образа жизни. К данной группе техник относят следующие:

- регулярная физическая активность, прогулки на свежем воздухе;
- самореализация в разнообразных жизненных сферах, а не только в работе;
- установление и поддержание доброжелательных контактов с окружающими; самому делать свою жизнь яркой, красочной (создавать себе праздники);
- поиск в окружающем мире прекрасного и создание его своими руками и т. п.).

6. Самоменеджмент – это рациональное распределение времени, принятие и поддержание собственного имиджа. Неумение распределять рабочее время приводит к постоянному напряжению и усталости. Зачастую проблема заключается в том, что педагоги не могут вычленивать приоритетные направления в своей деятельности, тратя значи-

тельное время на второстепенные дела. Управление временем предполагает четкое планирование собственных действий. Данный процесс начинается с постановки цели, так как планирование напрямую зависит от того, на какой конечный результат ориентирован человек. При этом к цели предъявляются определенные требования. Она должна быть конкретной, измеримая, достижимая, измеримая во времени. Планирование основано на использовании принципа приоритетности. Очень важно определить те действия, которые педагог считает для себя важными и на их решении сосредоточить свои усилия. Самоменеджмент позволяет выполнять эффективно профессиональную деятельность и сохранять профессиональное здоровье [2, с. 24].

Таким образом, использование педагогом технологий самоподдержки профессионального здоровья обеспечит преобладание хорошего самочувствия и настроения, достижение глубокого понимания и принятия себя и окружающего мира, ориентацию на конструктивное общение, высокую удовлетворенность жизнью и профессией, высокий уровень саморегуляции своих желаний, эмоций, действий, привычек и процесса развития, а также оптимальный уровень самореализации – гармоничное сочетание числа успехов и неудач, отсутствие ориентации на максимальные достижения. В результате можно будет говорить о педагоге активном, мобильном, проявляющем инициативу, четко осознающем свои профессиональные цели, открытом для всего нового и оптимистично настроенном по отношению к происходящим в системе образования изменениям.

Библиография

1. Авдеева И.Н. Работа педагога-психолога по диагностике и профилактике профессиональных деформаций личности учителя: учебно-методическое пособие. – Севастополь: СевГУ, 2022. – 163 с.
2. Багнетова Е.А. Образ жизни и профессиональные факторы риска здоровью педагога: монография. – Сургут: СурГПУ, 2017. – 100 с.
3. Обухова Ю.В. Практическая психология личности: тренинговые технологии в работе педагога-психолога: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2020. – 124 с.
4. Рассыпнова Ю.Ю. Психология и педагогика: учебное пособие. – Пенза: ПГАУ, 2017. – 214 с.
5. Тришина О.Ю. Психология и педагогика: учебное пособие. – Кемерово: КузГТУ им. Т.Ф. Горбачева, 2018. – 115 с.

ОПЫТ ПРЕЛОМЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАБИЛИТАЦИОННУЮ ПРАКТИКУ

Малухова Ф.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Балкизова Ф.Б.

*кандидат психологических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается опыт инновационного преломления музыкально-педагогических технологий в практике инклюзивного образования. Рассмотрены как традиционные, так и частные музыкально-педагогические технологии, их специфика и возможности с точки зрения построения педагогической реабилитации школьников с проблемами здоровья средствами музыкальной педагогики.

Ключевые слова: *музыкально-педагогические технологии, инклюзивное образование, реабилитация, пластическое интонирование, исполнительская импровизация.*

EXPERIENCE OF REFRACTION OF MUSICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN REHABILITATION PRACTICE

Malukhova F.V.,

*Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Balkizova F.B.,

*Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. The article examines the experience of innovative refraction of musical and pedagogical technologies in the practice of inclusive education. Both traditional and private musical and pedagogical technologies, their specificity and possibilities from the point of view of building peda-

gological rehabilitation of schoolchildren with health problems by means of musical pedagogy are considered.

Keywords: *musical and pedagogical technologies, inclusive education, rehabilitation, plastic intonation, performing improvisation.*

Благополучие общества не может быть достигнуто без приоритетного внимания к здоровью подрастающего поколения. В настоящее время здоровыми признаны чуть более 20 % российских школьников. 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, а также «часто болеющие» дети [7]. В связи с этим вопросы реабилитации детей и подростков, причем не только медицинской, приобретают особую актуальность. 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. К методам реабилитации принято относить медицинскую, педагогическую, психологическую помощь. Их сплетение в единый комплекс может быть связано с организацией реабилитационных программ с привлечением музыкального воздействия.

С древних времен размышляли о механизме влияния музыки на состояние здоровья человека (Аристотель, Пифагор, Конфуций, Авиценна). Для нахождения научных оснований этого влияния еще в 1913 году В.М. Бехтеревым был основан комитет, куда входили представители медицины и музыкального искусства, который начал исследование музыкально-терапевтических эффектов. Исследования ученых В.М. Бехтерева, И.Р. Тарханова, И.М. Сеченова, И.М. Догеля, С.С. Корсакова доказали о подчинении музыкальному ритму, темпу внутренних физиологических процессов организма человека и об эффективном положительном влиянии музыки на человека, его сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную, центральную нервную системы [5].

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.).

Определенный вклад в обучение детей с особыми образовательными потребностями в системе музыкальных учебных заведений внесли отечественные педагоги-музыканты (И.С. Белик, Д.К. Кирнарская, Т.Б. Юдовина-Гальперина и др.) Обучение игре на фортепиано детей с диагнозом ДЦП и с задержкой психического развития (Т.Б. Юдовина-Гальперина). Индивидуальные занятия музыкой с неслышащими детьми, направленные на восстановление новой для неслышащих детей функциональной системы музыкального слуха, мелодической памяти (И.С. Белик). В систему общего и дополнительного образования разработана и внедрена методика обучения музыке людей с ограниченными возможностями (зрения, слуха) с использованием музыкально-ориентированных компьютеров [8].

В дополнение можно выделить широко известные авторские методики, имеющие ярко выраженный здоровьесберегающий характер. «Парадоксальная дыхательная гимнастика» (А. Стрельникова), «Комплексное музыкально-певческое воспитание» (Д.Е. Огороднов), «Хоровое сольфеджио» (Г.А. Струве), «Детское эстрадное пение» (В. Хачатуров), «Фонопедический метод развития голоса» (В.В. Емельянов) и др.

Для выявления возможности построения педагогической реабилитации школьников с проблемами со здоровьем средствами музыкальной педагогики, рассмотрим традиционные технологии активно задействующие пластику и дыхание ребенка в процессе обучения.

Система музыкально-ритмического воспитания Э.Ж. Далькроза, основана на соединении системы выразительного жеста и музыки. Один из основных принципов системы – подчинение движения музыкальному ритму. Данная система способствует развитию слуха и мышечного чувства ритма.

Система музыкального воспитания З. Кодай, основанная на сочетании певческой деятельности с движением. Инструментальное музицирование К. Орф – система «элементарного музицирования» направлена на одновременное развитие физических качеств и творческих способностей ребенка с помощью игрового подхода («Шульверк»).

В отечественной системе музыкального воспитания следует выделить систему музыкального воспитания и развития ребенка Н.А. Ветлугиной, метод музыкального движения К.В. Тарасовой, ритмопластическую систему музыкального движения С.Д. Рудневой. Для успешного воспитания чувства ритма у детей с нарушением зрения используется

методика В.А. Кручинина. По данной методике воспроизведение ритмических рисунков-заданий осуществляется на основе сенсомоторного восприятия. При нарушении слуха (система Е.З. Яхниной) обучение на музыкально-ритмических занятиях базируется на взаимодействии музыки, движения и устной речи в различных сочетаниях: музыка и движение, музыка и речь, движение и речь, музыка, движение и речь [7].

Данный подход продиктован сложившейся в отечественной науке традицией обращения к психике индивида через систему выразительных движений (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн). Отечественные ученые, врачи Г.И. Шипулин и В.А. Гиляровский обратили внимание на влияние коррекционной ритмики на общий тонус, моторику и общее психоэмоциональное состояние, тренировку подвижности процессов центральной нервной системы, активизацию деятельности лимбической системы.

Следует отметить, что специфика музыкально-педагогических технологий связана с самой природой музыкального искусства и форм обучения музыке: в слушании, исполнении и творчестве. В связи с этим можно выделить следующие технологии:

а) музыкально-пластические технологии на основе пластического интонирования и «квази-дирижирования»;

б) декламационно-певческие технологии на основе работы с дифференцированным вокально-речевым выдохом (пение, чтение скороговорок, мелодекламация);

в) слушательская деятельность;

г) исполнительская импровизация на основе комбинации полученных навыков.

Декламационно-певческие технологии представлены следующими методами.

Фонетический метод (Рачина Б.С. Левидов И.И.) направлен на совершенствование певческого процесса методом определенного подбора фонем русского языка в упражнениях. Упражнения пропеваются в транспорте с повышением и понижением по полутонам.

Метод сравнительного анализа. Сравнение различных вариантов показа певческого звучания педагога и детей.

Метод мысленного пения имеет особое значение в реабилитационном аспекте как щадящий способ подготовки к интонированию (что важно для психосоматиков).

Активное слушание с элементами пластического интонирования как способ преодоления алекситимии проблемных детей.

Исполнительская импровизация (как реабилитационная технология) представляет собой музыкально-исполнительскую деятельность (импровизация) на основе комбинации полученных навыков. Способствует накоплению опыта эмоциональной экспрессии, продуктивного воображения, свободного фантазирования и достижения более оптимального творческого состояния – подъема.

Таким образом, здоровьесберегающая реабилитационная направленность музыкально-педагогических технологий заключается в организации занятий, способствующих восстановлению:

- а) свободной выразительной координации;
- б) свободного управляемого дыхания;
- в) мотивации к самостоятельной художественно-творческой реализации личности ребенка.

Обладая мощным гармонизирующим потенциалом, музыкально-педагогические технологии способны не только целенаправленно устранять или уменьшать психосоматическую симптоматику, но и доказывают здоровьесберегающую продуктивность музыкальной деятельности школьников.

Библиография

1. Баринаева Е.Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 97 с.

2. Дуда И.В., Петрик Н.А. Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы // Молодой ученый. – 2018. – № 14 (200). – С. 49–52.

3. Иванова Е.В., Мищенко Г.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 112 с.

4. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2014. – 496 с.

5. Колягина В.Г. Музыкотерапия в специальном образовании: учебно-методическое пособие. – М.: Прометей, 2019. – 108 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ibooks.ru/bookshelf/365870/reading> (дата обращения: 22.09.2024).

6. Львова Т.В. Пути музыкально-педагогической реабилитации детей с психосоматическими нарушениями // Музыкотерапия в музыкальном образовании: материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции 5 мая 2008 / под ред. А.С. Ключева. – СПб., 2008.

7. Рачина Б.С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе. – СПб., 2017. – 543 с.

8. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М: МГППУ, 2012. – 156 с.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ

Малухова Ф.В., Эндреева А.М.

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

E-mail: Endreeva.aida0@mail.ru

Аннотация. Обоснована актуальность изучения и коррекции межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования. Отмечено, что формирование личностных качеств зависит от способности выстраивать гармоничные межличностные отношения, и что именно в этом возрасте закладывается основа успешной интеграции детей в общество. Описаны психолого – педагогические особенности межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзии и определены основные способы их коррекции и гармонизации.

Ключевые слова: *межличностные отношения, психолого-педагогические особенности межличностных отношений, инклюзивное образование, младший школьный возраст, коррекция межличностных отношений.*

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION AND WAYS OF CORRECTION

Annotation. The relevance of studying and correcting interpersonal relationships of younger schoolchildren in the context of inclusive education is substantiated. It is noted that the formation of personal qualities depends on the ability to build harmonious interpersonal relationships, and that it is at this age that the foundation for the successful integration of children into

society is laid. The psychological and pedagogical features of interpersonal relationships of younger schoolchildren in the context of inclusion are described and the main ways of their correction and harmonization are determined.

Keywords: *interpersonal relations, psychological and pedagogical features of interpersonal relations, inclusive education, primary school age, correction of interpersonal relations.*

Одним из ключевых периодов развития коммуникативных качеств является младший школьный возраст, который характеризуется изменениями в психолого-педагогическом развитии ребенка, обусловленным его переходом из детского образовательного учреждения в школу. Особенно важно формирование и развитие коммуникации для школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Создание безбарьерной образовательной среды является одним из базовых требований инклюзивного образования. Главное условие для формирования безбарьерного обучения – это устранение психологических барьеров в процессе межличностных взаимоотношений младших школьников с ОВЗ между собой и с остальными норматипичными учащимися [1, 5].

В период адаптации к школе и новому коллективу сверстников учащиеся с ОВЗ испытывают сложности, связанные с тем, что они чрезвычайно чувствительны к изменениям в любых сферах своей жизнедеятельности и более остро реагируют на изменившиеся условия. Во многих случаях круг общения детей с ОВЗ ограничивается семьей и врачами. Кроме того, по состоянию здоровья многие дети с ОВЗ не посещают дошкольные образовательные учреждения. Эти факторы приводят к тому, что формирование их коммуникативных навыков затрудняется и уровень их развития становится более низким по сравнению с уровнем коммуникативных навыков их нормально развивающихся сверстников.

Младшие школьники с ОВЗ имеют психолого-педагогические особенности, ведущими среди которых являются особенности эмоциональной сферы. Для них характерно отставание в развитии эмоциональной сферы, что влечет за собой неустойчивость, лабильность и слабость волевых усилий. Также для младших школьников с ОВЗ характерны повышенное беспокойство, тревожность, неустойчивость эмоциональной сферы и, как следствие, чередование радости и спокойствия вспышками гнева и тревожности.

Для младших школьников с ОВЗ характерны такие педагогические особенности развития как сниженная познавательная активность, элементы инфантильности и стереотипичности, недостаточная сформированность мыслительных операций, неустойчивое восприятие. Также у младших школьников с ОВЗ отмечается ограничение объема внимания, повышенная истощаемость, хаотичность, замедленность мыслительных действий. Все эти психолого-педагогические особенности младших школьников с ОВЗ затрудняют их адаптацию в школьном коллективе, оказывают прямое влияние на эффективность межличностных коммуникаций, проявляясь в незрелости социально значимых эмоций и практически полном отсутствии эмоционально близких отношений со своими сверстниками.

Межличностные взаимоотношения младших школьников в условиях инклюзивного образования имеют свои специфические особенности. Представления детей с ОВЗ о социальных отношениях достаточно скудны, что связано с тем, что потребности в выстраивании межличностных контактов со сверстниками у них минимизированы, в то время как нормально развивающиеся дети в коллективе всегда испытывают потребность во взаимодействии со своими сверстниками [2].

Зачастую младшие школьники с ОВЗ не могут самостоятельно анализировать свое место в системе межличностных отношений. В ситуациях межличностного взаимодействия младшие школьники с ОВЗ могут использовать дезадаптивные формы поведения, которые проявляются замкнутостью, немногословностью, агрессивностью и отстраненностью. Эти особенности коммуникации ребенка с ОВЗ могут вызвать негативные реакции со стороны норматипичных сверстников.

В любых социальных контактах ребенок с ЗПР, как правило, безынициативен, ярких эмоций не проявляет, свое эмоциональное состояние выразить не в состоянии, в распознавании и понимании эмоциональных состояний других людей испытывает трудности.

Неустойчивость психоэмоционального состояния и полное или частичное отсутствие самоконтроля у младших школьников в условиях инклюзивного образования формируют негативные аспекты межличностных взаимодействий со своими сверстниками. Для минимизации негативных сторон межличностного взаимодействия младших школьников с ОВЗ в коллективе сверстников необходимо применять методы психолого-педагогической коррекции, направленные в первую очередь на сплочение учащихся и создание благоприятного психологического климата в коллективе [3].

Основными способами коррекции межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования являются разнообразные виды совместной деятельности всех учащихся. Такими способами совместной деятельности являются игровая и проектная деятельность. Примером совместной проектной деятельности может быть создание всеми учениками класса модели Солнечной системы из имеющихся подручных материалов.

Игровая деятельность может быть организована в виде спортивных игр, которые помогут не только наладить межличностные контакты, но и снизить уровень физического напряжения, что тоже является важным аспектом жизнедеятельности младших школьников с ОВЗ. Кроме совместных спортивных игр можно применять игру «испорченный телефон», которая эффективно повышает вербальную коммуникацию между детьми.

Для гармонизации межличностных отношений между младшими школьниками в условиях инклюзии можно также использовать экскурсию в музей с последующим выполнением совместного практического задания: создания плаката, на котором каждый из учащихся нарисует свой рисунок о впечатлениях после экскурсии.

Эффективными методами развития межличностных отношений в коллективе младших школьников в условиях инклюзивного образования различные классные мероприятия: организация концерта для родителей, игры в скороговорки и пословицы, психологические игры [4].

Таким образом, все перечисленные способы и методы коррекции межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзии направлены на формирование в коллективе класса благоприятных межличностных отношений в условиях гетерогенного коллектива. Особое внимание в организации совместной деятельности всех учащихся в условиях инклюзивного обучения следует уделять распределению ролей и статусов детей. Педагогу необходимо отслеживать относительное равенство статусов, организовать деятельность так, чтобы неформальные лидеры в детском коллективе стремились оказать помощь тем обучающимся, которые «отстают» от других.

Библиография

1. Баринаева Е.Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 97 с.

2. Дуда И.В., Петрик Н.А. Особенности межличностных отношений в инклюзивном классе начальной школы // Молодой ученый. – 2018. – № 14 (200). – С. 49–52.

3. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М: МГППУ, 2012. – 156 с.

4. Иванова Е.В., Мищенко Г.В. Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 112 с.

5. Чемоданов Д.И. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен // Человеческий капитал. – 2014. – № 1. – С. 10–13.

УДК 37

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Малухова Ф.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Битокова Д.З.,

*магистрант 2 курса обучения
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Малкарова А.Т.,

*студентка 4 курса Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что ценности и ценностные ориентации являются ключевыми характеристиками личности, входящими в систему жизненных смыслов и служащими основой мотивационной сферы. Несформированность ценностных ориентаций подростков ведет к деформации личности. Необходимо понимать, какие условия могут помочь формированию ценностных ориентаций у подростков с девиантным поведением.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, личность подростка, девиантное поведение, профилактика девиантного поведения подростков.*

VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOUR

Malukhova F.V., Bitokova D.Z., Malkarova A.T.

Annotation. The relevance of this study is due to the fact that values and value orientations are key characteristics of personality, which are part of the system of life meanings and serve as the basis of the motivational sphere. Unformed value orientations of adolescents lead to personality deformation. It is necessary to understand what conditions can help to form value orientations in adolescents with deviant behaviour.

Keywords: *value orientations, adolescent personality, deviant behaviour, prevention of adolescent deviant behaviour.*

Подростковый возраст является критическим периодом в формировании личности, когда происходят значительные изменения в психологическом и социальном статусе индивида. Девиации в поведении подростков могут быть различными: от нарушения школьной дисциплины и семейных конфликтов до более серьезных правонарушений и асоциального поведения. Понимание ценностных ориентаций подростков с подобными отклонениями позволяет глубже понять причины их девиантного поведения и найти методы его коррекции и профилактики.

Исследования свидетельствуют о том, что ценностные ориентации имеют решающее значение для формирования поведения индивида. Они создают систему приоритетов, на основе которой человек принимает решения и делает выборы в своей жизни. В условиях современного общества подростки нередко сталкиваются с противоречивыми требованиями и ожиданиями со стороны различных социальных групп, таких как семья, школа, сверстники. Эти противоречия могут вызывать внутренние конфликты и способствовать возникновению девиантного поведения. Анализ ценностных ориентаций подростков с девиантными наклонностями позволяет выявить их характерные черты, и определить пути коррекции через формирование адекватных ценностных установок.

Ценностные ориентации – это идеалы, убеждения и предпочтения, которые влияют на отношение подростка к себе и окружающему миру. Они формируются через взаимодействие с семьёй, друзьями, школой и обществом. Ценности могут мотивировать и определять цели подростка, но некоторые из них способны приводить к девиантному поведению.

Согласно Асмолову, ценностные ориентации – это набор ценностей и установок, которые определяют наше отношение к миру, к другим людям и к самому себе. Он выделяет три основных типа ориентаций: эгоцентрическую, эгалитарную и альтруистическую [1].

1. Эгоцентрическая ориентация акцентирует личные интересы, стремление к успеху и управлению другими, что может проявляться в эгоизме.

2. Эгалитарная ориентация признает равенство и справедливость, ценя сотрудничество и общественные интересы выше собственных.

3. Альтруистическая ориентация сосредоточена на заботе о других, поддержке и участии в общественной деятельности [1].

По мнению Л.С. Выготского, основным моментом перехода от возраста к возрасту является перестройка потребностей и переоценка ценностей. Подростковый возраст характеризуется формированием качеств личности и системы ценностей, влияющих на мировоззрение и самоопределение. Как они будут складываться напрямую зависит от того, как прошло детство ребенка, какое воспитание получил и что он извлек из всего этого [2].

Ценностные ориентации как личностнообразующая система, по мнению Л.И. Божович, складывается лишь к подростковому этапу онтогенеза, хотя предпосылки к формированию ценностных ориентаций закладываются еще в дошкольном возрасте. У дошкольников закладываются так называемые базисные ценности: первоначальные представления о добре и зле, о честности и лживости, о жадности и щедрости, о доброте и жестокости, о чувстве собственного достоинства, об уважении личности другого [3, с. 23–34].

Согласно исследованиям С.Л. Рубинштейна ценности формируются под влиянием опыта и взаимодействия с окружающей средой. Они могут быть приобретены в результате общения с родителями, друзьями, образовательными учреждениями и массовой культурой. Личность ассоциирует свою самооценку с теми ценностями, которые принимаются в социуме и являются нормой для данной группы [4].

Согласно концепции А. Маслоу система ценностей строится в соответствии с иерархией потребностей, в которой материальные ценности находятся на низшей ступени пирамиды, а интеллектуальные и эстетические ценности составляют ее верхушку. Следует заметить, что приоритет низших ценностей сохраняется до тех пор, пока не удовлетворяются соответствующие им потребности [5].

Ценностные ориентации Маслоу являются базовыми потребностями, которые влияют на мотивацию и поведение человека. Они помогают нам понять, что важно для людей в разных сферах жизни, и дать нам возможность лучше понять себя и других.

Таким образом, исследования перечисленных ученых позволяют понять влияние ценностей на формирование личности. Ценности являются главными ориентирами, которые формируют приоритеты и помогают определить себя в окружающем мире.

Ценностные ориентации формируются под влиянием макросоциальных, микросоциальных и индивидуально-психологических факторов. Макросоциальные факторы включают культурные нормы, идеологию, экономическую ситуацию и систему образования. Образовательная система важна для формирования социальных норм и критического мышления.

Микросоциальные факторы включают семью и окружение подростка. Семья оказывает сильное влияние на воспитание ценностей, а школьная среда помогает развивать межличностные отношения и самоопределение. В подростковом возрасте особенно значимо влияние сверстников.

Индивидуально-психологические факторы зависят от характеристик подростка, его темперамента и жизненного опыта. Личностные черты влияют на восприятие социальных норм. Успех и признание усиливают стремление к самореализации, тогда как отвержение может сформировать негативное отношение к социальным нормам. Таким образом, ценностные ориентации личности подростков с девиантным поведением формируются под влиянием целого комплекса факторов, учитывающих как широкие социокультурные контексты, так и индивидуальные психологические особенности.

В психологии девиантное поведение трактуется как совокупность поступков или действий, которые нарушают принятые в обществе социальные, психологические, моральные нормы, правила и принципы. Это поведение, которое причиняет вред, будь то психологический, физический, социальный или моральный [6].

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

- корыстной ориентации (правонарушения и проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду);
- агрессивной ориентации (действия, направленные против личности);

– социально-пассивной ориентации (стремление ухода от активной общественной жизни, уклонение от своих обязанностей и долга)» [7].

Е.С. Суркова в своей научной работе «Агрессивное поведение детей и подростков» делает вывод о том, что: «Истоки девиантного поведения лежат в педагогической и социальной запущенности, различных отклонениях в состоянии физического и психического здоровья. По большей части отклонения в поведении обусловлены не врождёнными психическими и физиологическими дефектами, а являются последствием неправильного воспитания в семье и в школе» [8].

В возрастной психологии девиантное поведение рассматривается как феномен, проявляющийся в период становления личности. Подростки ищут свое место в обществе, часто сталкиваются с конфликтами ценностей и норм. В результате одно и то же поведение может быть оценено как девиантное.

Профилактика девиантного поведения через формирование правильных ценностных ориентиров становится актуальной. Для решения этой проблемы важно исследовать теоретические подходы к ценностным ориентациям и методы их формирования у подростков. Социальные психологи считают, что профилактика должна опираться на ценности, которые определяют мотивацию и поведение. Подростки с девиантным поведением имеют отклонения в структуре ценностных ориентаций, чаще ориентируясь на гедонистические и индивидуалистические ценности, что затрудняет их интеграцию в общество. Таким образом, формирование положительных ценностных ориентиров может помочь в успешной социализации подростков и профилактике девиантного поведения.

Наиболее эффективными методами формирования позитивных ценностных ориентиров являются педагогические технологии, которые интегрируют ценностный компонент в учебную и внеучебную деятельность. Успешная социализация подростков невозможна без активного участия семьи, школы и общества в целом. Важным аспектом этого процесса является создание среды, способствующей развитию у подростков моральных, культурных и социальных ценностей. Внедрение программ, направленных на развитие личностных качеств и навыков, таких как эмпатия, самоконтроль и ответственность имеет решающее значение. Организация групповой работы и участие в волонтерской деятельности также позволяет подросткам осознать важность социального взаимодействия и взаимопомощи. Психологическое сопровождение и консультации специалистов могут помочь в корректировке деструктивных ценностных установок и содействовать формированию положительных жизненных установок.

Эффективная программа профилактики девиантного поведения должна основываться на комплексном подходе и включать несколько ключевых шагов. Первым этапом является диагностика ценностных установок и поведенческих паттернов подростков. На основе данных разрабатываются индивидуальные и групповые программы для коррекции и развития положительных ценностей с учётом возрастных и социальных особенностей группы. В реализации программы участвуют семья, школа и общественные организации. Родителям важно поддерживать формирование правильных ценностей у подростков, а школы акцентируют внимание на положительных моделях поведения. Сообщество должно создавать условия, способствующие нормам поведения.

Таким образом, отсутствие значимых ценностей, таких как семья и образование, способствует девиантному поведению подростков. Формирование правильных ценностных ориентиров с помощью психологической поддержки и образовательных программ может снизить риск отклонений. Для изменения ценностей необходимы разнообразные методики, включая психологические тренинги и программы, акцентирующие важность уважения и ответственности.

Профилактика девиантного поведения подростков включает укрепление семейных ценностей и создание поддерживающей среды. Семья играет ключевую роль в формировании ценностей подростка, поэтому важно проводить обучающие программы для родителей, которые помогут им осознать свои обязанности и развивать эффективные коммуникационные навыки, а также методы позитивного воспитания. Необходимы и семейные терапевтические сессии для решения внутренних конфликтов.

Также важно активное участие подростков в общественной и школьной деятельности. Участие в социальных группах, клубах и волонтерских проектах помогает формировать здоровые связи и позитивные модели поведения. Доступ к квалифицированным психологам и педагогам необходим для поддержки подростков в трудные времена.

Третье направление – развитие эмоционального интеллекта и социальной ответственности. Школы должны внедрять курсы по эмпатии, саморегуляции и социальным навыкам, а вовлечение в социальные проекты помогает подросткам осознать свою ответственность перед обществом и формирует положительные ценности.

Библиография

1. Асмолов А.Г. Ценностные ориентации личности: теория, методы и исследования. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 2013.

2. Выготский Л.С. Психология. – М.: Апрель Пресс, Эксмо-Пресс, 2000. – 1007 с. – С. 438–443.

3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 4.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf

5. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Питер, 2022. – 448 с.

6. Девиантное поведение подростков и его профилактика в практике работы социального педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/2053945/pedagogika/teoreticheskie_podhody_deyatelnosti_sotsialnogo_pedagoga_podrostkami_deviantnogo_povedeniya (дата обращения: 04.04.2024).

7. Тетерский С.В. Введение в социальную работу: учебное пособие. – 5-е изд. – М.: Академический Проект, 2020. – 496 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rosmedlib.ru/book/ISBN9785829128524.html> (дата обращения: 02.05.2024).

8. Суркова Е.С., Егорова К.А. Агрессивное поведение детей и подростков // Современное образование, опыт и тенденции развития: материалы V международной научно-практической конференции. – М: Прометей, 2013.

УДК 159.922:376

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Марзалиева А.В., Жамурзова И.Э.

Научный руководитель: **Багова Р.Х.,**
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им.Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Данная статья о проблематике творческого мышления и его роли в процессе обучения и воспитания детей, особенно на начальном уровне. Рассматриваются ключевые аспекты, влияющие на развитие креативности и оригинального мышления у младших школьников, а также важность практических заданий и взаимодействия с окружающей средой.

Ключевые слова: *творчество, творческое мышление, технологии, творческая способность, младший школьный возраст.*

Annotation. This article is about the problems of creative thinking and its role in the process of education and upbringing of children, especially at the primary level. The key aspects influencing the development of creativity and original thinking in younger schoolchildren, as well as the importance of practical tasks and interaction with the environment, are considered.

Keywords: *creativity, creative thinking, creative ability, junior high school student.*

Психологи вложили значительные усилия и время на изучение того, как люди справляются с новыми, необычными и творческими задачами. Тем не менее, до сих пор не удалось дать четкий ответ о психологической сути творчества и творческого мышления. Научное сообщество располагает лишь частичной информацией, которая позволяет описать процесс решения таких задач и обстоятельств, влияющих на поиск решений. Творческое осмысление мира – это один из методов активного познания, способствующий прогрессу как отдельной личности, так и общества в целом. Феномен творческого мышления стал предметом размышлений еще у античных философов и остается актуальным в наши дни.

Психологи-гуманисты, такие как Г. Олпорт и А. Маслоу, утверждали, что мотивом творчества является стремление к личностному росту, а А. Маслоу выделял потребность в самоактуализации как ключевую. Вертгеймер описывал важнейшие черты творческого мышления, включая его адаптивность и структурность, подчеркивая значение нестандартных задач для развития креативности. Создание субъективно нового во время творческого процесса подчеркивается И.Я. Лернером, указывающим на проявление индивидуальности в ходе реализации идей.

Творческое мышление выделяется оригинальностью, гибкостью и образностью, сочетает в себе элементы логики и воображения. Эти два процесса взаимодополняют друг друга, хотя их роль меняется на разных стадиях творчества.

Творческим часто называют человека, который совершил значительное открытие или создал выдающееся произведение искусства, по-

лучившее признание. Важные характеристики творческого мышления включают зоркость в поисках, способность к переносу знаний между разными задачами, гибкость мышления, а также способность вовремя заменить устаревшую гипотезу. Эти качества играют ключевую роль в процессе оценки и принятия решений, что делает творческое мышление значимой темой в психологической и педагогической литературе.

Творческое мышление развивается в ходе обучения и воспитания, формируясь через взаимодействие с окружающим миром и освоением элементов материальной и духовной культуры, а также искусства. Поэтому возможно говорить о намеренном и последовательном формировании такого типа мышления.

Начальная школа играет ключевую роль в этом процессе. В младшем школьном возрасте закладываются психологические основы для творческой деятельности: развивается воображение, фантазия, любознательность, инициатива и критическое восприятие окружающего. Младшие школьники начинают осознавать свои интересы и потребности, которые служат основой для творчества. Развитие творческого мышления тесно связано с формированием практических навыков.

В процессе обучения у детей формируются научные понятия, способствующие развитию словесно-логического мышления. Мышление младших школьников находится на этапе перехода от конкретно-образного к абстрактному, однако они часто еще не могут оперировать гипотетическими конструкциями. Важно учитывать индивидуальные различия в мышлении, выявляя группы «теоретиков», «практиков» и «художников», чтобы эффективно развивать их творческие способности.

Таким образом, выполнение этих условий позволит развивать творческое мышление у младших школьников. Для этого важны следующие моменты: способность к риску, дивергентное мышление, гибкость в мыслях и действиях, быстрота ума, умение генерировать оригинальные идеи, развитое воображение, способность воспринимать неоднозначные ситуации, чувство эстетики и хорошо развитая интуиция.

Одним из ключевых элементов в творческом развитии детей является формирование благоприятной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала младших школьников. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что успешное развитие творческого мышления зависит от нескольких факторов: раннего физического развития, создания стимулирующей обстановки, характера творческого процесса, который требует высокой отдачи, а также предостав-

ления детям свободы выбора в деятельности и способах выполнения заданий, при этом поддержка взрослых должна быть ненавязчивой и доброжелательной.

По мнению А.И. Савенкова, для эффективного развития творческого мышления необходимы ситуации выбора, организация сотворчества и использование специальных технологий. Задания, направленные на формирование творческого потенциала, должны усложняться поэтапно и развивать самостоятельность учащихся. Творческое мышление лучше всего формируется через задачи нестандартного типа, где важна роль учителя как наставника и исследователя.

Уроки технологии в образовательной системе традиционно воспринимаются как уникальные. Практическая деятельность, которая внедряется в учебный процесс, выполняет множество функций: предмет «Технология» создает практическую основу, контрастирующую с теоретическими дисциплинами, улучшает самооценку и взаимную оценку среди учеников, а также помогает восстановить силы через разнообразие деятельности. Эти занятия способствуют развитию общих навыков работы, постановке целей, планированию и соблюдению последовательности, развивают психофизические, интеллектуальные и нравственные качества учеников, такие как самостоятельность и настойчивость, а также обогащают их жизненный опыт. Уроки направлены на формирование технического и художественного мышления, а также базовых трудовых навыков, которые пригодятся в различных сферах жизни. Основные задачи могут быть успешно решены через практические занятия, включая изготовление изделий и выполнение творческих проектов. Творчество играет важную роль в личностном развитии, а взаимодействие рук и мозга способствует улучшению когнитивных функций и обучению. Эти уроки не только развивают познавательную активность, но и помогают детям адаптироваться в социуме, учитывая их индивидуальные возможности.

Современные исследования в области психологии и педагогики показали, что исключение из школьных учебных планов практических и творческих видов деятельности может привести к серьезным негативным последствиям для развития детей. Познание окружающего мира не ограничивается лишь абстрактно-логическими процессами; оно затрагивает множество аспектов личности. К сожалению, сейчас наблюдается чрезмерное акцентирование на абстрактных формах обучения. Неэффективность попыток увеличить поток абстрактной информации становится очевидной: при увеличении количества знаний их усвоение

снижается, что блокирует познавательный потенциал учащихся, поскольку противоречит естественным процессам обучения.

Таким образом, научные исследования подчеркивают важность практической и творческой деятельности для развития личности. Игнорирование практической составляющей обучения может существенно тормозить развитие детей, оставляя их без необходимой базы. Уроки технологии должны стать равноценными другим предметам, при этом важно, чтобы на них учащиеся не только выполняли задания, но и активно размышляли. В психолого-педагогической литературе описаны условия для развития творческого мышления младших школьников, среди которых выделяются создание ситуации выбора, кооперация и применение специфичных технологий для развития креативности. Уроки технологии, дизайна и художественного труда играют ключевую роль в этом процессе, способствуя творческому и продуктивному мышлению.

Библиография

1. Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобретательского творчества // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 37–49.

2. Благоданова А.В. Воображение и творческое мышление: обучающие тесты для детей 5–6 лет. – М.: Юрайт, 2023. – 299 с.

3. Богояленская Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие. – М.: Академия, 2018. – 320 с.

4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 349 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Михайленко О.И.,
*кандидат психологических наук,
доктор акмеологии, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов – учителей начальной школы. Автором проводится анализ актуальности и степени изученности проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса в современных условиях. Автор раскрывает различные подходы к пониманию термина «психолого-педагогическое сопровождение», описывают модели психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение; молодые специалисты; учителя начальной школы; профессиональные трудности; удовлетворенность профессией; взаимодействие субъектов образовательного процесса.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SUBJECTS OF EDUCATION

Mikhailenko O.I.,
*candidate of psychological sciences, associate professor,
Kabardino-Balkar state university named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of psychological and pedagogical support of young specialists – primary school teachers. The author analyzes the relevance and degree of study of the problem of psychological and pedagogical support of subjects of the educational

process in modern conditions. The author reveals various approaches to understanding the term "psychological and pedagogical support", describes models of psychological and pedagogical support.

Keywords: *psychological and pedagogical support; young specialists; primary school teachers; professional difficulties; satisfaction with the profession; interaction of subjects of the educational process.*

Психолого-педагогическое сопровождение это комплексное понятие, включающее в себя все типы психологического воздействия, предполагающее высокоэффективное, целенаправленное психологическое воздействие специалиста системы «человек-человек», выступающего в качестве субъекта профессиональной деятельности, на других людей в профессиональных целях в рамках интерсубъектного взаимодействия, на основе глубоких знаний теории, методологии и сформированных умений и навыков применения современных психологических технологий психологического воздействия на практике. Это высший уровень мастерства в применении психологического арсенала, психологического воздействия для решения профессиональных задач в рамках системы «человек-человек».

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по следующим направлениям:

- изучение условий и факторов, влияющих на результативность педагогической деятельности, состояние конкретного субъекта образования, которые существенно влияют на образовательные и личные интересы, социально-психологическую обстановку в образовательной структуре, коллективе, семье;
- формирование и развитие педагогической культуры преподавателей, потребности у них к творческой самореализации и способности к осуществлению оптимальной профессиональной деятельности, коммуникации, поведения;
- подготовка студентов к творческому использованию продуктивных технологий в повседневных и нестандартных условиях;
- обеспечение психологической безопасности преподавателей университетского комплекса, комфортных условий его деятельности, а также восстановление психологического ресурса субъектов образования;

- психологическое содействие педагогическим кадрам при решении проблем в психологически сложных ситуациях (конфликты, преодоление блокаторов в профессиональной деятельности, во взаимоотношениях между людьми и др.);

- психологическое обеспечение эффективной образовательной рекламы, имиджа привлекательности педагогической деятельности.

Организация системной деятельности психологической службы в университетском комплексе предполагает системно-целостное решение задач педагогической деятельности, всего труда и жизни, которые ориентированы на конкретного педагога – лидера, его семьи или ближайшего окружения, коллектива. Весь комплекс жизнедеятельностных вопросов решается в соответствии с принятой моделью целостной технологии. В психолого-педагогическом сопровождении функционирования университетского комплекса одной из центральных задач выступает оптимизация профессиональной деятельности и подготовки к ней. При этом в круг основных вопросов включаются:

- диагностика и анализ педагогических, экономических и социально-психологических процессов, морально-психологического состояния педагогических лидеров и прогнозирование их развития;

- выработка оптимальной модели, алгоритма и технологии реализации преподавателями образовательных функций и продуктивной коммуникации в процессе жизнедеятельности;

- разработка механизма гармонизации целей и задач педагогического труда с интересами и потребностями субъектов образования; осуществление психодиагностики, психотерапии и коррекции психологических характеристик и поведения субъектов университетского комплекса для содействия им в овладении оптимальным стилем педагогической деятельности, высокой культуры общения и комфортного психического состояния;

- участие в планировании и отработке программ профессионального совершенствования педагога и содействие ему в практическом решении социально-психологических проблем;

- оказание психологической помощи педагогическим кадрам и подготовка их к самостоятельной саморегуляции с использованием продуктивных психолого-педагогических технологий и эффективной практики.

В рамках психолого-педагогического сопровождения педагогической деятельности постоянно присутствует психологическое консуль-

тирование. При этом деятельность психолога предполагает использование различных средств и способов психологической работы в сфере педагогической деятельности и отношений, что является одной из результативных форм оказания психологической помощи субъектам образования.

Сущность *консультирования* состоит в оказании помощи клиенту посредством его психологического просвещения, а также в выработке на основе результатов психодиагностики специальных рекомендаций по изменению определенных психологических факторов, затрудняющих нормальное функционирование личности. Психологическое консультирование адресовано психически здоровым людям с целью обеспечения эмоциональной, смысловой, экзистенциальной поддержки преподавателя в ситуациях затруднения, возникающих в ходе его профессионального, личностного и духовного бытия.

Консультирование как первичный уровень оказания психологической помощи ориентировано в большей степени на самостоятельную внутреннюю работу педагога и обращено к рефлексии.

Консультирование как вид психологической практики решает следующие задачи:

- расширение сознания и повышение психологической компетентности;
- эмоциональную поддержку и внимание к переживаниям клиента;
- изменение отношения к проблеме (от «тупика» к «выбору решения»);
- повышение стрессовой и кризисной толерантности;
- развитие реалистичности и плюралистичности мировоззрения;
- повышение ответственности педагога и выработку готовности к творческому освоению мира.

Изучение практики психолого-педагогической помощи позволяет выделить *два главных типа стратегий психологического консультирования*. Их можно обозначить как монологическую и диалогическую, хотя, разумеется, в каждом конкретном случае консультативного воздействия используются обе эти стратегии. Однако при этом ведущей является одна из них.

Психолог, придерживающийся *монологической стратегии*, выступает как носитель истины, а клиент является лишь объектом приложения его сил. При этом, разумеется, учитываются особенности реципиента. В рамках описываемой стратегии выделяются два подтипа.

К первому из них относится *императивная стратегия*, когда желаемый результат воздействия прямо указывается или провозглашается субъектом воздействия, на понимание и исполнение предписаний которого должна быть направлена активность объекта психологического консультирования. Наиболее ярким примером такого воздействия является применение директивного гипноза или методов рациональной психотерапии.

Второй подтип представляет *манипулятивная стратегия*, которая не предполагает прямого провозглашения цели воздействия, а достигается посредством активности клиента, организуемой субъектом психологического консультирования так, чтобы она развивалась в желательном для него (субъекта) направлении. Конечно, психолог искренне стремится к благу клиента, но при этом сам решает, в чем должно состоять такое благо. Примером такого воздействия может считаться нейролингвистическое программирование.

Напротив, *диалогическая стратегия* исходит из признания принципиального равноправия взаимодействующих партнеров и в этом смысле стремится абстрагироваться от возможных различий в их социальном статусе (руководитель – подчиненный, психолог – клиент и т. д.).

Консультационное воздействие может быть рассмотрено как включающее три уровня: *базисный, мировоззренческий и специальный*. К базисным относится группа психотехник, создающая основную психологическую ткань воздействия (организация общения с клиентом, практика новых социальных отношений, продуцирование эмоциональных и продуктивных процессов в их единстве, механизмы переживания). Мировоззренческие воздействия составляют ценностный фундамент консультирования, совокупность определенных идей, которые усваиваются участниками взаимодействия. Отдельные психотехнические средства, такие как тактика ведущего, консультирование, приемы эмпатического слушания, интерпретация, внушение, техника драматизации и др., представляют собой специальные воздействия. Обучение специалистов системы «человек-человек» психолого-педагогического воздействия, а также технологии его применения ускорят достижение ими уровня профессионализма, что открывает широкие перспективы перед всей системой университетского образования в целом.

ДОВЕРИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Мокаева М.А., Догучаева Т.А., Башиева Ж.Д.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, Нальчик, Россия*

Аннотация. Доверие является основой, обеспечивающей эффективность любой совместной деятельности, а в образовательной практике его роль усиливается.

В статье приводятся результаты исследования доверия у выборки учителей общим числом в 404 респондентов, представляющих разные школы Кабардино-Балкарской Республики РФ. Опрос педагогов проводился по таким типам вопросов, как выбор готовых ответов и определения меры доверия к себе в различных сферах образовательной практики и своих ответов с обоснованием по доверию к другим субъектам образовательной деятельности.

Гармонично выраженный уровень доверия к себе и к другим субъектам образовательной деятельности обеспечивает психологическое здоровье всех участников образовательного процесса, создавая необходимую атмосферу психологической безопасности, а тем самым и успешность современной образовательной практики.

Ключевые слова: *образовательная практика, доверие к себе, доверие к другим, педагог.*

TRUST IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Mokayeva M.A., Doguchaeva T.A., Bashieva Zh.D.
*Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Annotation. Trust is the foundation that ensures the effectiveness of any joint activity, and its role is enhanced in educational practice.

The article presents the results of a study of trust among a sample of teachers with a total of 404 respondents representing different schools of the Kabardino-Balkarian Republic of the Russian Federation. The survey of teachers was conducted on such types of questions as choosing ready-made

answers and determining the measure of self-confidence in various areas of educational practice and their answers with justification for trust in other subjects of educational activity. A harmoniously expressed level of trust in oneself and other subjects of educational activity ensures the psychological health of all participants in the educational process, creating the necessary atmosphere of psychological security, and thereby the success of modern educational practice.

Keywords: *educational practice, self-confidence, trust in others, teacher.*

В сегодняшних реалиях, связанных с невероятным ускорением темпа жизни, нагрузки на людей, в особенности обусловленные появлением электронного пространства Интернет, возросли в десятки раз. Подобные явления в значительной мере сказались на взаимоотношениях людей и, соответственно, на особенностях их взаимодействия.

В сложившихся условиях, несмотря на немалое число исследований, посвященных самым разнообразным проблемам образования и образовательной деятельности, проблема доверия к образовательной организации и доверия в образовательной организации между субъектами образовательной деятельности приобретает все большую актуальность.

Определимся с понятием «доверие». Доверие – это непреклонная уверенность в честности, порядочности, верности, открытости и доброжелательности человека, к которому испытывается это чувство. Вера в то, что выполнится обещанное, будут соблюдены договорённости, не произойдет предательства.

В исследованиях отечественных и зарубежных социологов и психологов особое значение придается фактору доверия в образовательном пространстве, так как образование является наиважнейшим ресурсом «социального капитала» общества.

Анализ современных зарубежных исследований свидетельствует о важности доверия между различными субъектами образовательного процесса. Так, в 2014 году A.L. Caruso, в ходе исследования изучения эмоционального выгорания педагогов, удалось показать взаимосвязь эмоционального выгорания и уровня межличностного доверия у них, с одной стороны, и взаимосвязь между психологической безопасностью обучающегося с уровнем его доверия к педагогу, с другой [4, 112].

Значимость проблемы доверия обусловлена тем, что именно доверие является той базой, которая обеспечивает эффективность любой совместной деятельности. Однако в современных образовательных ор-

ганизациях и в особенности общеобразовательных школах существует множество проблем, связанных с буллингом, отчуждением, неприятием, жестокостью, унижением и другими негативными явлениями, являющимися противоположными природе доверия.

Еще в 2016–2018 годах нами была проведена работа по изучению доверия у учителей различных школ Кабардино-Балкарской республики РФ, заключающаяся в опросе 404 педагогов по таким типам вопросов как выбор готовых ответов и определения меры доверия к себе в разных сферах образовательной практики и своих ответов с обоснованием по доверию к другим субъектам образовательной деятельности.

Подвергнув контент-анализу развернутые ответы педагогов, удалось выявить следующие особенности доверительных отношений в современной школе, по мнению учителей:

- большая часть учителей (68 %) абсолютно доверяет себе в профессиональной сфере; фактически не оказалось педагога, который считал бы себя не соответствующим к предъявляемым к ним профессиональным требованиям;

- такое же число учителей полностью доверяет себе в отношениях с учащимися (68 %). лишь педагоги с небольшим опытом работы не совсем уверены в своих отношениях с учащимися;

- об умениях выстраивать необходимые отношения с родителями заявили 54 % педагогов, то есть чуть больше половины.

Доверие в отношениях с учащимися

- примерно третья часть учителей считает, что доверие, налаживание личностного контакта с учениками необходимо для взаимопонимания, оказания помощи и поддержки ученику;

- треть учителей полагают, что доверие необходимо в качестве фактора, повышающего эффективность учебной деятельности;

- менее третьей части педагогов заявило о том, что в принципе доверие не требуется в их профессиональной деятельности, не являясь их компетенцией, считая, что главная их задача заключается в осуществлении учебной деятельности;

- около половины педагогов считает, что у них налажен доверительный контакт с учащимися.

Факторы, препятствующие установлению доверительного контакта с учениками:

- отрицательные качества личности учащихся, к числу которых относятся лживость, непорядочность, наглость, неискренность, безответственность и т. п.;

– безответственное отношение к учебному процессу самих учащихся, а также негативные воспитательные установки родителей;

– возрастные различия и статусные отношения между учителями и учениками;

– ошибочные представления, заключающиеся в том, что ученики должны доверять учителям, а учителя ученикам необязательно.

Показатели, способствующие улучшению отношений с учащимися

Около половины учителей практически удовлетворены своими отношениями с учащимися. В отношениях с учащимися учителя хотели бы изменить:

– уровень требовательности (в сторону повышения) к ученикам в плане дисциплины, поведения и уважения к учителю;

– степень доверия, взаимопонимания, открытости;

– общение с учащимися в плане его объема (увеличение) в разных пространственных и ситуативных аспектах;

– уровень требовательности к учебе.

Доверие, проявляемое в отношениях с родителями

Чуть больше половины учителей уверены, что у них складываются доверительные отношения с родителями. Остальными же выделены факторы, которые не дают возможность установления доверительных отношений:

– проявление агрессии, неуважения, пассивности, потребительского отношения как к учителю, так и школе;

– выражаемая неискренность, ложь родителей во взаимодействии с учителем;

– дефицит в общении, и соответственно, информации между педагогами и родителями;

– разные взгляды на вопросы по воспитанию детей, ценностные приоритеты, а также возрастные различия;

– специфика выбора модели воспитания в семье;

– невысокий уровень культуры родителей.

Факторы, мешающие доверять администрации в школе. Следует отметить, что подавляющее большинство опрошенных педагогов доверяют администрации. Вместе с тем примерно каждый пятый учитель (20,2 %) отмечает наличие следующих факторов, которые препятствуют доверию администрации:

– нет поддержки, бездушная, безразличная позиция, взаимное недоверие, преследование (со стороны администрации) своих интересов, разные взгляды и цели, ложь, двуличие, определенная предвзятость

в отношениях, наличие двойных стандартов, незаинтересованность в работнике как в профессионале; отдельные личностные качества, межличностные отношения;

– низкий уровень позитивной мотивации педагогов, проявление формализма, бюрократизации, отсутствие стабильности, неуверенность в завтрашнем дне, незащищенность, возможность увольнения, непрозрачность системы оплаты;

– негативный опыт общения и предшествующего взаимодействия, нерациональное, непоследовательное поведение стоящих выше по должности, нежелание с их стороны вникать в ситуацию и помочь разобраться с ней, шаблонное мышление администрации, привязка руководителей к недетерминированным образовательным паттернам и т. д.

В сегодняшних реалиях быть настоящим педагогом означает решать бесчисленное множество профессиональных задач, в том числе, связанных с взаимодействием с учащимися и их родителями, коллегами и администрацией. В такой ситуации, проявление доверия к себе является необходимым условием как стабилизирующей детерминанты профессиональной деятельности в обстоятельствах неопределенности и наличия дестабилизирующих факторов социального взаимодействия.

Следует отметить также, что гармонично выраженный уровень доверия к себе и к другим субъектам образовательной деятельности может выступать в статусе гарантированного психологического здоровья всех участников образовательного процесса, создавая атмосферу психологической безопасности в современной образовательной практике.

Библиография

1. Асмолов А.Г. *Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен.* – М., 2018.

2. Мокаева М.А. Психологическое здоровье педагога как условие его эффективной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 3. – С. 37–42.

3. Скрипкина Т.П. Доверие в образовательном пространстве: новая этика // Общение в эпоху конвергенции технологий. – М.: ПИ РАО, 2022. – С. 64–67.

4. Caruso A.L. Burnout experience among teachers: a case study // *Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP.* – 2014. – Vol. II, No. 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Морозова М.А.,

Вятский государственный университет, г. Киров, Россия

Аннотация. В статье описаны проблемы формирования культуры здоровья студентов с инвалидностью. Автор предлагает строить этот процесс, основываясь на концепции салютогенеза, а также с учетом психологических и психофизиологических особенностей студентов с ОВЗ и инвалидностью, выявленных на основе мониторинговых исследований.

Ключевые слова: *культура здоровья, студенты с инвалидностью, салютогенез, психофизиологический статус.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING A HEALTH CULTURE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

Morozova M.A.,

Vyatka state university, Kirov, Russia

Annotation. The article describes the problems of forming a health culture of students with disabilities. The author suggests building this process based on the concept of salutogenesis, as well as taking into account the psychological and psychophysiological characteristics of students with disabilities and disabilities, identified on the basis of monitoring studies.

Keywords: *health culture, students with disabilities, salutogenesis, psychophysiological status.*

По данным мониторинга Минобрнауки в России обучение по образовательным программам высшего образования проходят более 30 000 студентов с инвалидностью. Тенденция к снижению числа обучающихся с ОВЗ в ближайшее время не наблюдается как в России, так и в мире.

Современный процесс обучения сопровождается многими факторами, негативно влияющими на здоровье студентов. В этом смысле формирование культуры здоровья и здоровьесберегающего поведения является необходимым условием подготовки будущих профессионалов, особенно если они уже имеют ограниченный уровень резервных возможностей организма.

Формирование культуры здоровья должно способствовать достижению студентами определенного высокого уровня резервных возможностей посредством мотивации к ЗОЖ как способу жизнедеятельности личности, имеющей ценностную ориентацию на охрану, формирование, сохранение и укрепление как собственного, так и общественного здоровья [1, 2].

Одним из факторов снижения здоровья при обучении является образовательная гиподинамия [3].

Нейтрализация этого негативного фактора в процессе физического воспитания студентов с ОВЗ затруднено тем, что большинство из них изучает дисциплину «Физическая культура и спорт» в «реферативном режиме».

Формированию культуры здоровья студентов с ОВЗ через физическое воспитание способствует [4, 5, 6] использование гимнастических упражнений различного характера с разной степенью активности; идеомоторных и спортивно-прикладных упражнений (ходьба, плавание и др.) с музыкальным сопровождением, участие в спортивных играх и квестах, изменение образа жизни, кинезитерапию, массаж.

С 2019 года нами проводятся мониторинговые обследования студентов, имеющих III–V группы здоровья, результаты которых используются при создании индивидуальных рекомендаций по их здоровьесбережению.

В основу этих процессов нами заложена концепция салютогенеза [7, 8]. Согласно этой модели здоровье рассматривается как развиваемый ресурс, определяющий возможность/невозможность вести продуктивную жизнь даже при имеющихся отклонениях и ограничениях в состоянии здоровья.

Поведение человека по отношению к своему здоровью рассматривается с трех позиций: понятность, управляемость, осмысленность. При анализе показателей своего здоровья человек должен понять проблему, ограничения и риски заболевания («что делать?»); обозначить свои возможности и способности («как делать?»), осмыслить необходимость поддержания здоровья, фокусируясь на своих возможностях и факторах,

способствующих развитию имеющихся (хотя и ограниченных) резервов, а не на ограничениях от болезни («зачем делать?») [9].

Салютогенная модель оптимальна для укрепления здоровья студентов с особыми потребностями, но для этого необходимо, чтобы человек сам определял свои возможности, необходимость оптимизации своего состояния, в том числе через свою активность. Для этого необходимо психолого-педагогическое сопровождение студентов. При этом педагоги должны понимать связанные с ограничениями здоровья, не зависящие от типа патологии, психологические и психофизиологические особенности студентов.

Ранее нами [10] показано, что большинство (до 80 %) студентов с инвалидностью имеет слабый тип нервной системы, смешанный профиль асимметрии (у более 90 % амбидекстрия), сниженный уровень подвижности нервных процессов и психических функций, низкий уровень активации ЦНС. Вследствие этого можно ожидать возможные инертность реакции и сниженные функциональные возможности нервных процессов. При этом в 85,71–92,86 % случаев выявлены высокий уровень личностной тревожности и сниженные адаптивные возможности вне зависимости от курса обучения и пола.

Нами сформулированы рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению формирования культуры здоровья лиц с ОВЗ и инвалидностью.

1. Для преодоления трудностей рекомендуется использовать тьюторинг, кураторство и иные средства психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в течение всего периода обучения, в том числе с привлечением психологической службы вуза

2. Необходима оценка состояния организма студентов с ОВЗ в режиме мониторинга и обсуждение в виде консультирования совместно со студентом для формирования осознанного отношения к имеющимся рискам и предупреждению негативных изменений.

3. Проведение физкультурно-оздоровительных занятий рекомендовано не чаще двух раз в неделю. Каждое занятие должно иметь выраженные подготовительный и восстановительный периоды. В основной части необходимо чередовать интенсивность и виды деятельности для предупреждения преждевременного утомления. Занятия физкультурно-спортивной деятельностью необходимо сопровождать консультированием по питанию.

4. Коммуникации должны носить исключительно доверительный, личностный, доброжелательный характер, избегая создания спорных или конфликтных ситуаций.

5. При организации учебной и внеучебной деятельности со студентами с ОВЗ и инвалидностью следует помнить, что им требуется более длительное время для восстановления ресурсов. Не следует привлекать студентов во все виды активности, которые идут в ущерб активному отдыху и сну.

6. Необходимо использовать педагогические приемы и методы мотивации и положительного эмоционального подкрепления достижений занимающихся.

Библиография

1. Карева Г.В. Сбитный С.Н. Формирование культуры здоровья у студентов с ограниченными возможностями здоровья // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 1 (50). – С. 413–416.

2. Скляр С.В. Формирование культуры здоровья студентов вуза в процессе общего физкультурного образования: дисс ... канд. пед. наук. – Белгород, 2010. – 224 с.

3. Коданева Л.Н., Кетлерова Е.С. Динамический контроль нагрузки в процессе занятий физической культурой со студентами специальной медицинской группы // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – Т. 20. – С. 125–131.

4. Бардамов Г.Б. Педагогические технологии обучения физическим упражнениям лиц с ограниченными возможностями: методические указания и рекомендации. – Улан-Удэ: Изд-во БГСХА им. В.Р. Филиппова, 2018. – 60 с.

5. Репневская М.С. Оптимизация процесса физической реабилитации студентов высшего учебного заведения // Pedagogics, Psychology, Medical-biological Problems of Physical Training and Sports. – 2009. – Vol. 5. – P. 226–229.

6. Golod N.R. Principles of Developing a Well-Rounded Program of Physical Rehabilitation for Female Students in the Special Medical Group with Consideration of Physical Activity Impairment // Pedagogics Psychology Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports. – 2015. – Vol. 19 (5). – P. 9–15.

7. Antonovsky A. Salutogenic model as a theory to guide health promotion. – International Organization for Health Promotion, 1996. – P. 11–18.

8. Eriksson M., Lindstrom B. Validity of the Antonov sense of coherence scale: a systematic review // J. Epidemiol. Communes. Health. – 2005. – № 59. – P. 460–466.

9. Klein D, Vogt T. Salutogenic Approach to Physical Education in Schools // Advances in Physical Education. – 2019. – № 9. – P. 188–196.

10. Vedernikova E.V., Morozova M.A., Kovyazina G.V., Krotova M.N. influence of physical recreation of students with disabilities on indicators of their psychophysiological status // Theory and Practice of Physical Culture. – 2024. № 1. – P. 52–56.

УДК 159.923.2:316.356.2

СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫЕ СМЫСЛЫ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Мосийчук Л.А.,
аспирант кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, Россия

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ формирования и развития социально-значимых смыслов в процессе интернет-социализации. Автор рассматривает динамику изменения взаимоотношений между человеком и обществом в контексте быстрого развития цифровых технологий, обосновывает актуальность планируемого исследования содержания социально-значимых смыслов интернет-активных подростков.

Ключевые слова: *социально-значимые смыслы, киберпсихология, интернет-социализация, психология личности.*

SOCIALLY SIGNIFICANT MEANINGS IN THE AGE OF DIGITAL SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL

Mosiychuk L.A.,
postgraduate student of the department of psychology
FSPU HE «LSPU», Lugansk, Russia

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the formation and development of socially significant meanings in the process of Internet socialization. The author analyzes the dynamics of changes in the relationship between a person and society in the context of the fast development

of digital technologies, justifies the relevance of the planned study of the content of socially significant meanings of Internet-active adolescents.

Keywords: *socially significant meanings, cyberpsychology, Internet socialization, personality psychology.*

В настоящее время мы столкнулись с активным процессом интеграции информационных технологий в различные сферы жизни, что влечет за собой революционные изменения в структуре общества. Интернет превращается в наиболее активное и динамичное пространство для социализации личности, представляя собой новую сферу общественной жизни [6].

Специфические процессы и характеристики, которые присущи реальному обществу, такие как коммуникация, взаимодействие и обмен информацией, не только сохраняются, но и дополняются новыми аспектами в онлайн-пространстве [9]. Это свидетельствует о том, что традиционная модель социализации трансформируется и адаптируется к условиям цифровой культуры. Расширяя жизненное пространство, новый вид реальности приводит к изменению межличностного взаимодействия, формированию новых способов общения и поведения, а также способствует активному конструированию новых личностных смыслов и ценностей.

Цель нашей статьи разобраться в том, как происходит процесс становления и изменения социально-значимых смыслов личности в процессе компьютеризации общества. Теоретический анализ данного вопроса станет основой для проведения дальнейших эмпирических исследований.

Ценностно-смысловая сфера, которая лежит в основе изучаемых нами понятий, выполняет регуляторную и побудительную функции в процессе деятельности личности, а также является основой жизненных целей, которые человек наделяет личностными смыслами. Это сложная структурированная система убеждений, которая создается на основе целей, мировоззрения и мотивов личности. Она формируется под влиянием социокультурной среды, в которой функционирует личность. На данный момент мы имеем дело с изменяющейся социальной и культурной реальностью, в которой технический прогресс выступает силой, регулирующей поведение человека, а также основанием для принятия решений.

Активное развитие технологий, наблюдаемое не только в России, но и на международной арене, существенно воздействует на способы социализации

зации молодого поколения, что вызывает необходимость детального анализа новых явлений, понятий и терминов, появляющихся в свете современных тенденций. Ученые все больше признают роль информационно-коммуникационных технологий как ключевых факторов социализации, подтверждая, что в эпоху цифровизации они становятся серьезными конкурентами традиционным институтам, таким как семья и школа.

В результате этого возникает целый новый ряд понятий и категорий, которые служат для описания цифровой социализации как уникального социального, образовательного и культурно-психологического процесса. Это подчеркивает значимость и необходимость более глубокого понимания и исследования в контексте современного общества.

Термин «цифровая социализация» был впервые введен австралийскими учеными в 2014 году в статье, где они анализировали изменения в ценностных ориентациях молодежи, возникающие в результате использования Интернета на разных этапах их развития, от подросткового возраста до начала взрослости. Это долгосрочное исследование показало, насколько выбор профессионального пути и формирование личных отношений в зрелом возрасте могут зависеть от того, как подростки используют Интернет для учебы, общения и развлечений. Они определили цифровую социализацию как «процесс, в ходе которого молодые люди формируют свое понимание ценности и необходимости использования цифровых медиа и интернета» [8]. Этот феномен появился на свет благодаря таким факторам как глобализация и цифровизация общества, а также всеобщая доступность интернет-ресурсов. Уже сегодня мы можем наблюдать возросшую необходимость в формировании новых компетенций, знаний и ценностей, которые стали важными в цифровую эпоху. В связи с этим, возрастает проблема изучения феномена смысловой реальности и его влияния на процесс социализации.

О понятии смысловой реальности мы узнаем из работ Д.А. Леонтьева. Автор описывает его как результат взаимоотношений человека с миром, включая его восприятие и интерпретацию значимых объектов и явлений. Здесь смысл описывается, как единство трех аспектов, включенных в три разные системы отношений: онтологического, феноменологического и деятельностного. Эти аспекты задаются динамикой жизненных отношений субъекта с миром, динамикой процессов презентации в образе мира субъекта смыслов значимых объектов и явлений, и динамикой психологических процессов личностной регуляции жизнедеятельности [5].

Смысловая реальность формируется через отношения человека с миром, выделение значимых объектов, их понимание и индивидуальное толкование. Человек создает свою собственную смысловую реальность,

основываясь на своих отношениях с миром и их осознанием. Он постоянно проверяет и систематизирует усвоенные смыслы, чтобы найти в созданной им реальности смысл для своего личностного существования. Это предполагает переход от простого переживания удовольствия или неудовольствия к поиску смыслов во всем, что постигается сознанием человека.

Ряд авторов отмечают, что осознание некоторого предмета или явления как общественной ценности предшествует принятию его в личностную ценность. Другими словами, общественно-принятая социальная ценность становится регулятором индивидуального поведения.

«Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы потребности, которой раньше у него не было» [3, с. 40].

Термин «социально-значимые смыслы» относится к набору идей, представлений и убеждений, которые придают значение социальным событиям, взаимодействиям и процессам [7]. Они представляют собой сложную систему ценностных ориентаций и установок, которые формируются под влиянием различных факторов, включая информационное пространство [2]. Однако согласно работам В. Франкла и Б.И. Додонова, важно подчеркнуть, что социально-значимые смыслы не являются статичными и могут меняться и развиваться в ответ на изменения в социальной, культурной и информационной среде. В частности, Л.С. Выготский в своих работах уделял внимание изучению развития высших психических функций, включая формирование социально-значимых смыслов, и подчеркивал их культурно-историческую обусловленность.

Основываясь на теоретическом материале, который мы изучили, мы можем приступить к формированию основных категорий социально-значимых смыслов. Этот процесс позволит нам подготовиться к проведению эмпирического исследования, которое будет направлено на более глубокое изучение данной темы. Нами были выделены следующие категориальные блоки социально-значимых смыслов:

1. *Самоопределение.* В этот блок входят смыслы, связанные с определением себя, своего места в мире и принятием себя таким, каким человек является.

2. *Принадлежность.* Человек, начиная с подросткового возраста, стремится к принятию и признанию в своей социальной группе. Здесь мы говорим о смыслах, связанных с социальными нормами и ожиданиями.

3. *Автономия.* В данном разделе рассматриваются смыслы, отражающие стремление к самостоятельности, автономии, к возможности принимать и брать ответственность за собственные решения.

4. *Труд*. Этот блок охватывает смыслы, связанные с отношением к труду, своей профессиональной деятельности и профессиональной ориентацией.

5. *Мораль*. В этой категории мы рассматриваем смыслы, связанные с представлениями о морали, о правильном и неправильном в жизни человека, о справедливости и несправедливости, добре и зле.

Важно отметить, что все вышеупомянутые категории взаимосвязаны и влияют друг на друга, формируя уникальный социально-значимый контекст для каждого человека. Это и будет центральной составляющей нашего дальнейшего эмпирического исследования.

В результате анализа данной темы мы приходим к выводу о значимости процесса интернет-социализации. Он предоставляет новые возможности для коммуникативного взаимодействия и формирует новую культурную реальность, в которой личность участвует в новых видах деятельности, обладая при этом широким спектром средств, которые опосредованно влияют на ее ценностно-смысловую сферу.

Таким образом, мы можем говорить о том, что изучение социально-значимых смыслов в эпоху цифровой социализации представляет собой важную задачу, которая позволит нам получить глубокое понимание изменений, происходящих в обществе. Это понимание поможет разработать новые подходы к образованию, воспитанию и поддержке молодежи, чтобы помочь им успешно интегрироваться в цифровую среду и развиваться как личности.

Библиография

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология». – М.: Смысл, Academia, 2004. – 345 с.

3. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–43.

4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

5. Чудновский В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: избранные труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

6. Castells M. The Internet galaxy. – Oxford [etc.]; Oxford Univ. Press, 2002. – XI. – 292 p.

7. Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – P. 3–69.

8. Smith J.F., B. Hewitt, Skrbiš Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society. – 2015. – Vol. 18. – P. 1022–1038.

9. Wellman B., Gulia M. Virtual Communities as Communities: Net Surfers Don't Ride Alone // Communities in Cyberspace / ed. by M.A. Smith, P. Kollock. – London: Routledge, 1999. – P. 167–194.

УДК 159.922

ВЛИЯНИЕ ОЦЕНКИ ОПЫТА РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СВОЕЙ БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ

Нагоев Б.Б.,

*кандидат психологических наук, доцент
КБГУ им. Х. М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию оценки студентами опыта проживания в родительской семье и ее влиянию на представления о своей будущей семье. Представлены результаты исследования оценок студентами как ряда отдельных характеристик, так и общей оценки отношений в родительских семьях. Приведены показатели корреляции между этими оценками и представлениями о перспективах создания собственных семей.

Ключевые слова: *«родительская семья», «собственная семья», «характеристики семьи», «студент».*

Annotation. The article is devoted to the study of students' assessment of the experience of living in a parental family and its impact on the ideas about their future family. The results of a study of students' assessments of both a number of individual characteristics and a general assessment of relationships in parental families are presented. The indicators of the correlation between these estimates and ideas about the prospects of creating their own families are given.

Keywords: *"parent family", "own family", "family characteristics", "student".*

Для обеспечения благополучной, полноценной счастливой жизни человеку нужна семья: она до сих пор остается необходимым условием для этого. О важности семьи не только для отдельного человека, но и для страны в целом говорит хотя бы тот факт, что за последнее время Указами Президента Российской Федерации В.В. Путина уже дважды был объявлен год семьи (2008 и 2024). Поэтому интерес ученых к семье всегда остается актуальным. При этом следует отметить, что количество таких исследований может варьировать в разные периоды. Сейчас вновь можно наблюдать увеличение объема работ, посвященных семейной тематике. Спектр решаемых проблем и вопросов достаточно широк. Связано это с тем, как отмечают Яркина Т., Агапова Г., что у семьи возникают проблемы, которых не было раньше [4, с. 33]. Изменению подверглись не только жизнедеятельность семьи или отдельные аспекты ее жизни, но и само отношение к семье [1, с. 68]. В современном обществе произошла трансформация института семьи, и молодые люди стали выбирать между консервативными и модернизированными формами семейно-брачных отношений. Этим и объясняется повышенный интерес психологов к проблемам, связанным с развитием и функционированием семьи.

Ученые в своих исследованиях ставят перед собой вопрос о роли родительской семьи в становлении человека не только как личности, но и как будущего супруга. Семья существенно влияет на формирование индивидуальных психологических особенностей, личностных установок, ценностей и т. д. Все эти психологические факторы, как отмечают Бодалев А.А. и Столин В.В., становятся определяющими среди прочих, влияющих в последующем на удовлетворенность семейной жизнью и прочность брака [3, с. 4]. В связи с этим возникает вопрос о влиянии опыта родительской семьи на выбор студентами семейно-брачных стратегий, формирования образа своей будущей семьи и отношение к браку в целом.

Этот вопрос и определил выбор цели нашего исследования – определить степень влияния оценок, которые дают студенты родительским семьям, на их представления о своей будущей семье. Исследование проходило на базе института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования КБГУ. В нем приняли участие будущие психологи и будущие учителя начальных классов, всего 68 студентов. Им было предложено ответить на два вопроса: «Как бы вы оценили отношения в семье, в которой вы выросли?» и «Когда вы будете строить свою собственную семью, хотели бы вы в качестве идеальной модели взять отношения в семье, в которой вы выросли?». Ответы на вопросы распределились следующим образом (табл. 1).

Процентное соотношение различных вариантов ответов на анкету

№ вопросов	Варианты ответов	Количество ответов по курсам и всего (в %)				
		1	2	3	4	всего
1. Как бы вы оценили отношения в семье, в которой Вы выросли?	Очень хорошие	73,7	66,7	27,3	60,0	51,5
	Хорошие	5,3	–	45,4	36,0	35,3
	Посредственные	21,0	33,3	27,3	4,0	13,2
	Скорее неудовлетворительные	–	–	–	–	–
	Неудовлетворительные	–	–	–	–	–
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	26,3	33,3	18,2	24,0	23,5
	Да, но кое-что исправлю	42,1	33,3	27,3	56,0	48,5
	Нет, но кое-что можно перенять	15,8	–	18,2	16,0	13,2
	Нет, буду строить по-своему	5,3	33,3	36,4	4,0	11,8
	Не знаю	10,5	–	–	–	2,9

Как можно видеть, подавляющее число студентов считают, что отношения в семье были «очень хорошие» (51,5 %) или «хорошие» (35,3 %). Однако оказалось что такое распределение ответов не характерно для всей выборки. Отмечается некоторая тенденция к плавному снижению этого показателя: чем старше студенты, тем чаще они оказываются «критичнее» в своих оценках.

Что касается перспективы рассмотрения родительской семьи в качестве «образца», оказалось, что студентами были использованы все варианты ответов. При этом только около четверти (23,5 %) студентов хотели бы полностью воспроизвести опыт родительской семьи при построении собственных семей. Почти половина (48,5 %) студентов указали, что когда будут строить свою семью, родительская семья будет использована как идеальная модель, и при этом позволят себе некий творческий подход. Эти данные согласуются с результатами другого

нашего исследования и подтверждают полученные в нем выводы о том, что отношение взрослых детей является критерием продуктивности функционирования семьи и, в частности, ролевого поведения супругов [2, с. 105]. Так, в обоих исследованиях было выявлено определенное количество ответов, в которых будущие супруги отказываются рассматривать родительскую семью как идеальную модель отношений для своей будущей семьи. Этот факт характеризует родительские семьи как «непродуктивные»: родителям не удалось выстроить такие отношения, которые стали бы основой для построения своих семей их детьми.

Чтобы определить, какие именно характеристики отношений в семье повлияли на выбор студентов, им также было предложено охарактеризовать отношения в семье, в которой они воспитывались. При этом им предлагался список из 12 биполярных характеристик и шкала с делениями (3-2-1-0-1-2-3). Каждому из делений соответствует оценочный балл: 7-6-5-4-3-2-1. В итоге были получены следующие результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Распределение средних значений оценок студентами характеристик отношений в родительских семьях

Характеристика	Средний балл				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Всего
1.Взаимная любовь мужа и жены	5,9	6,0	5,6	6,6	6,06
2.Честность, доверие в отношениях	6,0	5,0	5,7	6,4	5,84
3.Уважение, проявляемое внутри семьи	6,1	5,3	5,7	6,6	5,98
4.Уважение служебных обязанностей супругов	6,3	4,3	5,9	6,6	5,88
5.Доверие друг к другу в денежных тратах	6,2	4,0	5,9	6,4	5,74
6.Внимание в случае болезни	6,7	6,0	6,1	6,6	6,40
7.Поддержка в трудных ситуациях	6,5	4,3	5,8	6,7	5,94
8.Любовь к детям и забота (беспокойство) о них	6,8	6,0	6,3	6,8	6,52

9.Участие в ведении домашнего хозяйства	6,7	5,7	6,0	6,7	6,32
10.Поддержка в трудных ситуациях	6,8	4,3	6,0	6,7	6,08
11.Забота о сохранении семьи	6,4	5,3	6,0	6,8	6,20
12.Верность семье	6,8	6,0	6,1	6,9	6,50

Из таблицы видно, что студенты в целом положительно оценивают отдельные характеристики отношений в родительских семьях. В общем, это логично и ожидаемо, если учесть ответы на предыдущие вопросы. Однако нас интересовало, как эти характеристики по отдельности влияют на ответы студентов на первые два вопроса на основе корреляционного анализа. Полученные значения показаны в табл. 3.

Таблица 3

Значения корреляции между вопросами анкеты и оценками характеристик отношений в родительских семьях студентов

Вопрос	Характеристики отношений в родительских семьях											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	0,66	0,76	0,74	0,61	0,64	0,65	0,52	0,47	0,44	0,52	0,52	0,53
2	0,63	0,63	0,62	0,49	0,47	0,46	0,47	0,37	0,17	0,44	0,54	0,39

Как оказалось, общая оценка отношений в семье в той или иной степени зависит от всех запрашиваемых характеристик семьи, в которой выросли студенты (вопрос 1). В большей степени на такую оценку влияет наличие в семье честности и доверия в отношениях между супругами (значение корреляции равно 0,76), а также от уважения, проявляемого внутри семьи (0,74). Участие супругов в ведении домашнего хозяйства, как оказалось, существенно не влияет на положительную оценку родительской семьи, хотя можно говорить о влиянии в виде тенденции (0,44).

Что же касается выбора родительской семьи в качестве идеальной модели при построении собственной семьи, то на него в большей степени влияет взаимная любовь мужа и жены (0,63), честность, доверие в отношениях (0,63) и уважение, проявляемое внутри семьи (0,62). А вот то, как супруги участвуют в ведении домашнего хозяйства, практически не является (0,17) образцом для подражания.

Таким образом, можно заключить, что родительская семья влияет на представления студентов о своей будущей семье. При этом влияние тех или иных ее характеристик имеет разное значение для формирования у детей отношения к своей будущей семье. Для студентов особенности межличностных отношений между их родителями являются определяющим в большей степени, чем их опыт в бытовых вопросах. Это подтверждает те изменения, которые происходят в последнее время в отношении к институту семьи.

Библиография

1. Андреева Т.В. Психология семьи: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2014. – 384 с.
2. Нагоев Б.Б. Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.13. – РАГС при Президенте РФ, Москва, 2006. – 231 с.
3. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
4. Яркина Т., Агапова Г. Семья в меняющемся мире // Журнал «Социальная работа». – 1994. – № 2. – С. 33–35.

УДК 376

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Ногерова М.Т.,

*кандидат психологических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Анзорова Е.А.,

*магистрант
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье раскрыта сущность проблемы коррекционной работы в системе сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и обоснована её актуальность. Даны определения ключевых понятий исследования. Раскрыты основные подходы к исследованию проблемы коррекции нарушений слуха в отечественной психологии.

Ключевые слова: *особые образовательные потребности, память, нарушения памяти, коррекция, психокоррекционные технологии.*

Abstract. The article reveals the essence of the problem of correctional work in the system of support for children with special educational needs and substantiates its relevance. Definitions of key research concepts are given. The main approaches to the study of the problem of correction of hearing disorders in Russian psychology are revealed.

Keywords: *special educational needs, memory, memory disorders, correction, psych correction technologies.*

Исследованию проблемы развития памяти посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных, таких как: А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, П. И. Зинченко, Р.Ф. Аткинсон, П.И. Гоноболин, А.Н. Леонтьев, Отто Эренберг, А.А. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, М.С. Роговин и другие [1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12].

Рассматривая память в качестве высшей психической функции, Л.С. Выготский полагал, что её развитие идет по пути формирования произвольности (подчинённости цели деятельности) и опосредованности (вооружённости специальными средствами её оптимизации). По мнению основателя деятельностного подхода в психологии А.Н. Леонтьева высшие формы памяти, как и других психических процессов, связаны с всеобщей закономерностью развития деятельности – от внешней практической к внутренней умственной, опосредованной знаками. Последний этап развития человеческой памяти основан на способности «инструментального» употребления внутренних знаков, считает А.Н. Леонтьев [12, с. 18]. Ему же принадлежит идея о гибкости, воспитуемости памяти в онтогенезе человека, которая позволяет реализовать программу формирования памяти. Ограниченность деятельностного подхода к проблеме развития психики отмечается в трудах С.Л. Рубинштейна. Он подчеркивает, что нельзя, следуя теории интериоризации-экстериоризации, представлять процесс развития человеческих способностей, в том числе и мнемических, как простое усвоение (присвоение) готовых продуктов деятельности [11, с. 163].

А.А. Смирнов ввел в отечественную психологию понятие «мнемическая способность». Мнемические способности это «... индивидуальные особенности памяти человека, выражающиеся в быстроте, точности и прочности запоминания» [12, с. 66]. Исследуя особенности мыслительных процессов при запоминании, он подтвердил их взаимовлия-

ние. П.И. Зинченко дал глубокий анализ концепции механической и смысловой памяти. «Произвольное запоминание в отличие от произвольного как по своей цели, так и по способам ее достижения является специальным мнемическим действием» – пишет он [4, с. 129]. Он считал, что «конечным продуктом воспитания процессов запоминания у школьников должно быть воспитание у них определенной системы работы над усвоением учебного материала» [4, с. 513].

Развитие опосредованности процессов памяти проявляется в использовании специальных приемов запоминания, сохранения и воспроизведения необходимой информации. Таких приемов много: повторение, связывание нового материала с ранее усвоенным, смысловая группировка материала, рифмование, мнемотехника и так далее [3, с. 63]. Вслед за М.С. Роговиным мы определяем приёмы запоминания как любые способы и средства, которые применяет человек для эффективного запоминания, сохранения и воспроизведения информации [10, с. 224].

Важнейшей задачей современного образования является повышение качества образовательного процесса и успеваемости обучающихся. Решение этой проблемы предполагает совершенствование методов и технологий учебно-образовательного процесса, поиск эффективных способов формирования знаний, умений и навыков, которые будут учитывать особенности и условия процесса обучения и индивидуальные возможности детей. Дети с нарушениями памяти характеризуются не только очень низким уровнем развития свойств и процессов памяти, но имеют нарушения, мыслительной деятельности, затрудняющие процесс обучения и воспитания детей младшего школьного возраста во время работы на уроке. В психологических и педагогических исследованиях отмечаются поверхностность мышления, его направленность на несущественные признаки предметов и явлений, вязкость, неподвижность мыслительных процессов, склонность к простому копированию и подражательность. У таких детей не сформированы значимые умения и навыки, то есть нет необходимого уровня развития готовности к обучению в школе. Они не подчиняются требованиям, не доводят начатое дело до конца, невнимательны в процессе выполнения заданий. Они характеризуются неусидчивостью, произвольностью поведения в работе, имеют бедный словарный запас, ограниченный круг общих представлений. У них снижена способность к приобретению новых знаний по сравнению со сверстниками. Заучивание стихотворений у некоторых из них связано с большими трудностями, быстро утомляет и вызывает отрицательные эмоции. В связи с вышеперечисленными обстоятельствами перед учителями встают вопросы: Как научить учащихся с

особыми образовательными потребностями легко, быстро и прочно запоминать учебный материал? Как научить осмысливать текст, выделять главное и второстепенное в нём, и обобщать?

Решение этих задач осуществляется педагогом-психологом в рамках их профессиональной деятельности по сопровождению учащихся с особыми образовательными потребностями. Психокоррекционная работа призвана помочь учащимся преодолеть возникающий барьер между возрастающим объемом информации, которую необходимо обработать, и его психофизиологическими возможностями.

В переводе с латинского языка «коррекция» означает частичное изменение или исправление. Термин «психологическая коррекция» впервые был использован как один из вариантов психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии. В трактовке Мамайчук И.И. он означал совокупность педагогических воздействий, направленных на компенсацию недостатков в психическом и физическом развитии ребенка [9].

В настоящее время психологическая коррекция широко используется в системе психологической помощи детям с нарушениями развития. Под коррекцией понимается система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия.

Каждая форма аномального развития имеет свою специфику целей, задач и методов коррекции. Нарушения памяти часто диагностируются у детей с задержкой психического развития. В зависимости от формы задержки, коррекционная работа направлена на стимуляцию их познавательной активности, развитие ориентировочной основы деятельности, контроля, оптимизацию мнемических и интеллектуальных функций. В процессе коррекции аномального развития необходимо учитывать сложную структуру особенностей развития ребенка, социальную ситуацию развития, выраженность изменений личности, связанных с заболеванием.

Сложность, многообразие и специфика психического дизонтогенеза у детей с задержкой психического развития требует системного подхода к разработке психокоррекционных технологий. Психокоррекционные технологии - это совокупность знаний о способах и средствах проведения психокоррекционного процесса. [6, с. 330]

Задачами психокоррекционного процесса является разработка конкретных психокоррекционных программ, комплексов, а также конкретных методов и психокоррекционных техник. При составлении психокоррекционной программы для детей с задержкой психического

развития различного генеза необходимо учитывать различные методические требования [6, с. 331].

Библиография

1. Аткинсон Р. Развитие памяти в процессе обучения. – М., 1990. – 97 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М., 2005. – 1136 с.
3. Гоноболин Ф.Н. Психология: рациональные приемы запоминания. – М.: Просвещение. – М., 1973. – 156 с.
4. Зинченко П.И. Проблема произвольного запоминания // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков. – Т. 1. – Харьков, 1939. – 654 с.
5. Истомина З.М. Развитие памяти: учебно-методическое пособие. – М., 1978.
6. Крушная Н.А. Индивидуальная форма психологической работы с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития: методические рекомендации для психологов и педагогов дошкольных образовательных учреждений, студентов специальных психологов, педагогов-психологов. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 23 с.
7. Крушная Н.А. Организация и содержание групповой работы с родителями, воспитывающими детей с задержкой психического развития: методические рекомендации для психологов и педагогов дошкольных образовательных учреждений, студентов-специальных психологов. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 36 с.
8. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии // ГАПС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/books/K6/M3/file/3.pdf> (дата обращения 8.04.2017).
9. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии // Педагогическая библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0332/3_0332-18.shtml (дата обращения 10.04.2022).
10. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. – М., 1977. – 267 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1998. – 688 с.
12. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т. I–II. – М., 1987. – 344 с.

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОГЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ И ПРОБЛЕМА ИХ ПРОФИЛАКТИКИ

Ногерова М.Т.,

*кандидат психологических наук, доцент
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Байзуллаева З.А.,

*магистрант
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье выделены основные подходы к пониманию психогенной школьной дезадаптации и раскрыта их сущность. Названы психотравмирующие факторы и генезис соответствующих видов дезадаптации. Описаны формы проявления нарушений при различных видах психогенной школьной дезадаптации. Приведены рекомендации по профилактике дезадаптаций для педагогов.

Ключевые слова: *адаптация, дезадаптация, психотравмирующий фактор, психогенная школьная дезадаптация, коррекция, профилактика.*

Abstract. The article highlights the main approaches to understanding psychogenic school maladjustment and reveals their essence. Psychotraumatic factors and the genesis of the corresponding types of maladjustment are named. The forms of manifestation of disorders in various types of psychogenic school maladjustment are described. Recommendations on the prevention of maladaptation for teachers are given.

Keywords: *adaptation, maladjustment, traumatic factor, psychogenic school maladjustment, correction, prevention.*

В современной психолого-педагогической литературе выделяют три подхода к пониманию психогенной школьной дезадаптации [2, 3, 4, 5, 6, 7]. Первый подход рассматривает в качестве психотравмирующего фактора сам процесс обучения: преимущественно «сидячая» форма организации учебного процесса, ограничение подвижности ребёнка, школьные нагрузки и т. д. Вызванные им нарушения называют дидактогенными или дидактогениями.

В рамках второго подхода психотравмирующий фактор трактуется как результат конвергенции дидактогений и конституциональной уязвимости организма ребёнка, его нервной системы. Здесь речь идет о «больном» ребёнке, дезадаптация которого обусловлена мозговым повреждением или отягощённой наследственностью. По мнению представителей этого подхода ответственность за адаптацию такого ребёнка несут врачи, дефектологи, психологи. Третья точка зрения главной и единственной причиной возникновения ПШД считает стиль родительского поведения и семейный климат. Венгер А.Л. пишет, что психологические синдромы начинают формироваться в дошкольном возрасте, а отчётливо проявляются в младшем школьном и подростковом возрастах. Он описал несколько видов подобных синдромов [1].

1. Психологические синдромы, связанные с высоким уровнем демонстративности. Первая форма проявления – негативное самоопределение и демонстративный нигилизм, когда ребёнок привлекает к себе внимание окружающих с помощью нарушения социальных норм. Позиция школьника – это позиция «ужасного ребёнка», которого окружающие замечают только постольку, поскольку он их раздражает и возмущает. Вторая форма – позитивное самопредъявление и гиперсоциальность. Центральным моментом является именно самопредъявление, то есть постоянное исполнение какой-либо роли, характерное для демонстративной личности. Позиция «идеального ребёнка» удерживается только в социальных ситуациях, тогда как в домашней жизни ребёнок может быть совершенно невыносим. Причина этого в том, если ребёнок перестаёт играть роль «образцового мальчика» или «образцовой девочки» родители, привыкнув к хорошему поведению, перестают обращать на него внимание.

2. Психологические синдромы, связанные с тревожностью и депрессивными тенденциями.

Наиболее часто встречается хроническая неуспешность и тотальный регресс, которая характеризуется повышенной тревожностью, приводящей к дезорганизации действий и низкой результативности деятельности. Позиция ребёнка с хронической неуспешностью – это представление о себе как о безнадежно плохом ученике. Постоянный неуспех приводит к пессимизму, а потом к развитию депрессивного состояния. Признаки депрессии появляются к концу начальной школы, а в подростковом возрасте у таких детей нередко совершается переход от позиции плохого ученика к самосознанию безнадежно неуспешной личности. Формируется новый синдром – тотальный регресс, отказ от любых проявлений активности, от общения со взрослыми и сверстниками.

Второй формой синдрома является уход от деятельности и психологическая инкапсуляция. Развитие по данному типу происходит у детей, не получающих достаточного внимания со стороны взрослых. Такой ребёнок как бы «отсутствует» на уроке, не слышит адресованных ему вопросов и указаний учителя. Он погружён в свой внутренний мир, в фантазии и мечты. Позиция такого ребёнка дошкольная, игровая, только игра совершается не во внешнем, а во внутреннем плане. Попытки «вернуть» ребёнка к скучной для него деятельности, дополнительно стимулирует его уход в замещающее фантазирование.

3. Психологические синдромы, связанные с трудностями социализации.

Здесь прежде всего надо отметить социальную дезориентацию и отверженность. Наиболее частая причина синдрома – поступление в школу. Основной особенностью таких детей является недостаточная сформированность и частые нарушения социальных норм поведения (агрессивные проявления, мелкое воровство, вандализм и т. п. В отличие от детей с антисоциальной установкой, при социальной дезориентации почти никогда не встречается враждебность к взрослому. К подростковому возрасту у ребёнка часто складывается представление о враждебности и несправедливости окружающего мира и самосознание изгоя, отвергаемого обществом – синдром отверженности.

Вторая форма проявления данного синдрома – групповая изоляция.

Психологический синдром семейной изоляции – это «застревание» школьника в системе отношений дошкольного возраста, когда основной сферой общения ребёнка является семья. Наблюдается повышенная зависимость, низкий уровень самостоятельности, инфантильность, боязнь окружающего мира, приводящая к избеганию контактов со сверстниками. Если ребёнку удаётся найти группу сверстников со сходными социокультурными ориентациями, он может успешно адаптироваться, сохраняя при этом установки, существенно отличающие его от остальных сверстников, не входящих в эту группу. В этом случае складывается психологический синдром групповой изоляции. Высока зависимость подростка от мнения группы, подчиняемость.

Психолого-педагогическое сопровождение таких школьников предполагает учёт ряда рекомендаций.

При негативном самопредъявлении надо уделять внимание ребёнку, руководствуясь формулой: «уделять ему внимание не тогда, когда он плохой, а когда он хороший». При позитивном самопредъявлении: найти ту сферу деятельности, где ребёнок мог бы реализовать демонстративность, а главное к минимуму свести эмоциональность реакций, ибо

именно эмоциональности ребёнка и добивается от взрослых своими выходками.

Хроническая неуспешность требует акцентирования внимания класса на успехах детей, а не на ошибках и просчётах, нахождения для каждого ученика той сферы деятельности, в которой он мог бы почувствовать себя успешным, демонстрации веры в ученика, подчёркивания любых его достижений. Формирование же детей с синдромом ухода от деятельности нужно направлять на реальные творческие задачи, обеспечив ему успех, внимание, эмоциональное подкрепление.

Социально дезориентированным детям надо показать приемлемые способы выхода сиюминутной агрессии (например, лучше ударить в мяч, чем ударить одноклассника), использовать в работе успокаивающие игры, расслабляющие упражнения. Для агрессивных школьников с выраженным маскулинным типом ценностей целесообразно работать, подключая как эталон мужественности такие качества как сдержанность, владение собой.

Последствия семейной изоляции корректируются путём формирования у детей навыков общения. Общий принцип участия взрослого в детском общении: как можно более незаметная помощь, подсказка в случае конфликта или выпадения из общего дела. Необходимо использовать игровые ситуации для развития навыков общения, моделировать и разбирать с ребёнком различные случаи конфликтов, искать способы их разрешения.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что понимание учителем возрастных особенностей своих учеников, знание психологических причин возникновения трудностей детей, специфики общения с их родителями может помочь ему в решении сложных профессиональных задач, выступить способом профилактики синдрома психологического выгорания, который часто встречается среди педагогов и причинами которого часто являются напряжённость и конфликты в профессиональной среде.

Библиография

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос-Пресс, 2001.
2. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. – М.: Генезис, 1997.
3. Моница Г.Б., Панасюк Е.В. Предшкольный бум, или что нужно знать родителям будущих первоклассников. – М.: Генезис, 2008.

4. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности – М.: Издательство МГУ, 1989 – 214 с.
5. Маслоу А.Х. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
6. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
7. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 206 с.

УДК 159.922.73

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ ПОДРОСТКОВ

Ольмезова М.А.,
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Апшева С.Ю.,
КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи между тревожностью и коммуникативными навыками подростков. В работе анализируются различные аспекты этой проблемы, такие как причины и последствия высокого уровня тревожности в подростковом возрасте. В работе представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: *тревожность, подростковый возраст, коммуникативные навыки, общение, подростки.*

THE IMPACT OF ANXIETY ON ADOLESCENTS' COMMUNICATION SKILLS

Annotation. The article is devoted to the study of the relationship between anxiety and communication skills of adolescents. The paper analyzes various aspects of this problem, such as the causes and consequences of high levels of anxiety in adolescence. The paper presents the results of an empirical study.

Keywords: *anxiety, adolescence, communication skills, communication, teenagers.*

Общение – один из видов человеческой деятельности, в ходе которого происходит обмен сведениями и налаживание взаимодействия между людьми. Общительность, понимаемая как стремление к общению, готовность к межличностной коммуникации, легкость вступления в контакт – наиболее актуальная характеристика личности.

Подростковый возраст – это период жизни между 11 и 16 годами [1, с. 67]. Он играет ключевую роль в формировании и развитии индивидуальности, включая её эмоциональные и коммуникативные аспекты. Этот период характеризуется резким и противоречивым переходом от детства к взрослой жизни. Реализовать себя в общении с окружающими людьми – одна из главных потребностей у подростков.

Удовлетворение (или неудовлетворение) потребностей в понимании со стороны окружающих, самопознании и самосовершенствовании вызывает у подростков глубокие и длительные эмоциональные переживания, и тревогу по поводу оценки себя другими и самооценки.

В связи с этим весьма актуальным, является изучение соотношения особенностей развития коммуникативных навыков, как важнейшего свойства личности подростков и тревожности, проявляющейся в процессе общения и во многом определяющей этот процесс, особенно на данном непростом этапе развития общества, когда идет резкая смена социальных отношений, характера личностных взаимодействий, моральных норм, ценностей и т. д.

Проанализировав подходы отечественных и зарубежных психологов к пониманию тревожности, мы остановились на определении А.М. Прихожан: «Тревожность — это устойчивое личностное образование, сохраняющееся в течение достаточно длительного периода» [2, с. 11]. От легкого беспокойства перед важными событиями до панических атак, что мешает вести нормальную жизнедеятельность. Формы проявления тревожности очень разнообразны, из-за чего изучение этого феномена является одной из центральных задач современной психологии.

А.М. Прихожан говорит о 2 видах тревожности подростков, связанной с общением со сверстниками [3]: 1) адекватная – как реакция на действительные проблемы в общении со сверстниками; 2) неадекватная – тревожность, проявляющаяся при полном благополучии, которое можно объективно констатировать. Этот вид тревожности вызван конфликтным строением самооценки (высокого уровня притязаний и низкой самооценки). Повышенная тревожность может проявляться в поведении безынициативностью, апатией, жестокостью, агрессивностью [5, с. 99].

Проблему тревожности изучали З. Фрейд, А. Фрейд, А.М. Прихожан, Ю.Е. Гряева и другие авторы. Проблема развития коммуникатив-

ных навыков рассматривалась в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Труновой, Ю.О. Рачеевой и других. Они рассматривали тревожность и общение как условия развития человека через социализацию и индивидуализацию личности.

А.Н. Леонтьев считал, что с помощью общения личность человека получает новые знания, развивает мышление и получает общественный опыт. А.Р. Трунова считает, что коммуникативные навыки – это способность людей, основываясь на своих приобретённых знаниях и умениях, использовать средства общения для решения задач коммуникации [4, с. 77]. Для исследования выбрано именно это определение коммуникативных навыков. А.Р. Трунова описала группы коммуникативных навыков, которые используются в жизни: психологические; речевые; навык использования невербальных средств общения; социально-психологические; навыки общения в процессе диалога, полилога, межгруппового диалога; навыки использования этикета речи при общении с другими людьми.

Однако проблема недостаточно изучена с точки зрения соотношения особенностей развития коммуникативных навыков как свойства личности и тревожности как специфической характеристики эмоционального состояния подростков.

В связи с этим нами определена гипотеза нашего исследования – у подростков с высоким уровнем тревожности наблюдается более низкий уровень развития коммуникативных навыков по сравнению с подростками с низким уровнем тревожности.

Цель исследования: определить взаимосвязь низкого уровня коммуникативных способностей и повышенной тревожностью.

Анализ психолого-педагогической литературы подтвердил актуальность выбранной проблемы.

Для проверки выдвинутой гипотезы о связи низкого уровня коммуникативных навыков и высокой тревожности у подростков, были использованы психодиагностические методики: опросник школьной тревожности Филипса, опросник «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Сиявского и Б.А. Федоришина (КОС).

Базой исследования выступила одна из школ г.о. Нальчик. В исследовании приняли участие 40 подростков. Результаты, полученные в диагностике коммуникативных качеств и тревожности подростков, свидетельствуют о наличии зависимости между исследуемыми характеристиками.

Отметим, что у подростков выявлены разные проявления коммуникативных навыков. Высоким уровнем обладают лишь 13 % испытуемых, средним – 34 %, ниже среднего – 40 %, низким – 13 %.

В результате обработки данных уровня тревожности подростков выяснилось, что 43 % испытуемых склонны к высокой тревожности, 30 % имеют тревожность выше среднего, 7 % – средний уровень тревожности, 20 % – уровень тревожности ниже среднего.

Высокую тревожность мы связываем с физическими и психическими особенностями возраста, социально-экономическими изменениями в обществе, с уровнем значимости для сверстников и взрослых.

Хотя подростки, в отличие от младших школьников включены в более широкий круг общения, но не все обладают высоким развитием коммуникативных способностей.

Очень часто у них возникают трудности в общении. Подросткам приходится иметь дело не только с приятными людьми, но и с теми, с которыми не хотелось бы быть вместе.

Так, выявлено, что у подростков с высоким уровнем развития коммуникативных навыков менее выражены общая тревожность, тревожность в отношениях со сверстниками и учителями, с родителями, в ситуациях самовыражения и проверки знаний, оценки окружающими или успешности обучения, а у менее общительных, напротив, более высокие показатели тревожности в отношениях с родителями, в связи с успешностью в обучении и проверкой знаний.

Взаимосвязь между показателями тревожности и уровнем развития коммуникативных навыков определялась нами с помощью метода ранговой корреляции (r). Результаты позволили определить, что коэффициент корреляции равен $r = 0,674$, что является признаком зависимости тревожности и уровня развития коммуникативных навыков подростков.

Библиография

1. Ильин Е.П. Психология риска. – М.: Питер, 2012. – 286 с.
2. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11–17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/2192/psyedu_1998_n2_Prihozhan.pdf.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

4. Трунова А.Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации // Молодой ученый. – 2018. – № 30 (216). – С. 76–79 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/216/52130/>

5. Сотникова И.В. Методы исследования тревожности у подростков с разными типами темперамента // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2020. – Т. 2, № 12–2. – С. 97–101 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43136988> (дата обращения: 15.05.2022).

УДК 378.14

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Паштов Т.З.,

*доцент КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Паштов А.Т.,

*магистрант КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Малкарова А.Т.,

*студентка 4-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования профессиональной подготовки студентов, будущих учителей, выявлению условий более эффективной организации профессионального самовоспитания, саморазвития студентов педагогического института.

Ключевые слова: *ответственность, самостоятельность, профессиональное саморазвитие, самовоспитание, самообразование, субъективный контроль студентов – будущих учителей.*

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE CONTROL AND ITS INFLUENCE ON PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS - FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the problem of improving the professional training of students, future teachers, identifying the conditions for more effective organization of professional self-education, self-development of students of the pedagogical institute.

Keywords: *responsibility, independence, professional self-development, self-education, subjective control of students – future teachers.*

Проблемам самообразования, самовоспитания всегда придавалось большое значение. В наше время эта проблема ещё более актуальна. От того, насколько эффективно будет решена эта проблема, зависит будущее личности, всей страны.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает недостаточную разработанность данной проблемы. Вузовская практика свидетельствуют также о том, что даже студенты старших курсов часто испытывают в самостоятельной работе трудности, не занимаются самообразованием, самовоспитанием. Преподаватели вузов не достаточно внимания уделяют обучению студентов методам самообразования, самовоспитания. Не формируется у студентов установка на творчество, не стимулируется у них стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, самообразованию, не формируется чувство ответственности студентов в процессе обучения. Все это способствует тому, что многие студенты так и не становятся подлинными субъектами обучения, остаются на позиции «я – студент, пусть меня учат». Это, в свою очередь, негативно сказывается на их профессиональном становлении.

Актуальность нашего исследования заключается в недостаточной разработанности проблем самовоспитания, а также в попытке рассмотреть взаимосвязь субъективного контроля и самовоспитания и возможности использования полученных данных в организации самовоспитания.

Подготовка, обучение студентов, особенно будущих учителей, невозможна без развития их самостоятельности, ответственности, без стимулирования их встречной активности в учебном процессе. Мы знаем, что по большому счету никого нельзя научить, можно только научиться. Поэтому образование, обучение неотделимо от самообразования, саморазвития, самовоспитания.

Самообразование, саморазвитие, саморегулирование личностью сложных психических актов, входящих в состав деятельности и поведения является завершающим звеном процесса самосознания. Саморегулирование поведения – это такая форма регуляции поведения, которая предполагает момент включенности в него результатов самопознания и эмоционально-ценностного отношения к себе. Эта включенность актуализирована на всех этапах осуществления поведенческого акта, начиная с его мотивирующих компонентов и заканчивая собственной оценкой достигнутых результатов поведения, которая связана с переживаниями удовлетворения и неудовлетворения и является подкрепляющей или отрицающей исходные основы того содержания самосознания, которое включено в данный поведенческий акт.

В свою очередь, саморегуляция предполагает активизацию личности на самоизменение и самокоррекцию самосознания, развитие чувства собственной ответственности за получение необходимых знаний, т. е. требуется, чтобы студент стал подлинным субъектом обучения.

Достаточно высокий уровень развития саморегулирования поведения, который объективно выражается в тонкости, дифференцированно и адекватности всех осознанных поведенческих реакций, поступков, в вербальных проявлениях и т. д., дает основание предполагать наличие достаточно зрелого состояния развития самосознания в целом, констатировать, что личность является подлинным субъектом деятельности.

Любой человек не рождается, а становится субъектом в процессе своей деятельности, общения и других видов активности. Субъект – это человек, на высшем (индивидуализированном для каждого) уровне активности, целостности (системности), автономности и т. д. Для субъекта окружающая действительность выступает не только как система раздражителей (с которыми он взаимодействует на уровне реакций) и сигнальных раздражителей, но, прежде всего как объект действия и познания, а другие люди выступают для него тоже как субъекты.

Субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т. д. Личность, напротив, менее широкое определение человеческого индивида. Оно обычно на передний план выдвигает ее социальные, а не природные свойства. Например, в психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского зафиксированы два определения: «Личность: 1) человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) определяемое включенностью в социальные связи системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении» [1, с. 187]. При этом специально

отмечено, что «в российской психологии человека как личность характеризует система обусловленных жизнью в обществе отношений, субъектом которых он является» (там же).

При всей важности такого понимания личности нельзя не учитывать и того, что ряд фундаментальных для человека психических свойств (например, способности) имеют весьма значимые для своего развития природные предпосылки. Это, прежде всего наследственные, генетические задатки, которые непосредственно, существенно, но не фатально определяют формирование способностей в процессе деятельности, общения и других видов активности людей. А ведь подлинно внутреннее в онтогенезе начинается с этих задатков, и именно они составляют исходные, самые первые внутренние условия, в процессе взаимодействия которых с самыми первыми внешними причинами и начинается возникновение человеческой психики.

Разработка категории субъекта в отечественной психологии связана с именами Б.Г. Ананьева, Д.Н. Узнадзе и С.Л. Рубинштейна.

Субъекта характеризует, по С.Л. Рубинштейну, активность, способность и к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. Субъект – это идеал или высший уровень развития человека [2, с. 236].

В научно-педагогической литературе описаны причины низкого уровня саморазвития, самообразования, недостаточного (низкого) ценностного отношения к профессиональному самовоспитанию у студентов: (М.М. Гумерова, И.А. Шаршов): недостаточной разработанностью теоретических основ такого саморазвития, самообразования; неумением студентов воспользоваться возможностями самостоятельной работы для саморазвития, самообразования; недостаточным уровнем развития самосознания рефлексии; отсутствием реальных технологий реализации организации процесса профессионального самосовершенствования [3, 4].

Наше исследование показало, что наиболее важной причиной низкого уровня стремления к профессиональному саморазвитию является низкий уровень ответственности, субъективного контроля у студентов.

Субъективным контролем называется склонность человека брать на себя и возлагать на других людей ответственность за то, что с ними происходит. В отличие от субъективного может существовать так называемый объективный контроль событий, при котором они происходят по воле обстоятельств, случая, независимо от желания человека.

Уровень субъективного контроля определяет, в какой степени человек готов брать на себя ответственность за то, что происходит с ним вокруг него.

Целью нашего исследования было выявление условий эффективной организации процесса самовоспитания в Вузе, связи уровня субъективного контроля и профессионального саморазвития студентов.

Объектом исследования выступили студенты 1–3–4-х курсов ИППиФСО КБГУ направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль – «начальное образование».

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что уровень самовоспитания, саморазвития студентов зависит от субъективного контроля; а также что рост субъективного контроля в процессе обучения в вузе происходит неравномерно.

Были использованы следующие методы исследования: анализ литературы, анкетирование, изучение педагогического опыта, сравнительный эксперимент.

Мы сравнили показатели субъективного контроля и уровень самообразования, самосовершенствования, саморазвития у студентов. Комплексное исследование проводилось на основе следующих методик:

- Методика выявления уровня саморазвития Рогова Е.И. [5].
- Методика исследования уровня субъективного контроля [6].

Полученные данные приведены в табл. 1.

Таблица 1

Взаимосвязь уровня
субъективного контроля и саморазвития студентов

Уровень субъективного контроля	Саморазвитие (%)		
	высокое	среднее	низкое
Высокий	78,5	17,6	3,9
Средний	34,7	45,9	19,4
Низкий	29,5	34,7	35,8

Из табл. 1 видно, что на высоком уровне саморазвитие находится у студентов с высоким уровнем субъективного контроля 78,5 %. Менее всего развито саморазвитие у студентов с низким уровнем, среди них высокий уровень саморазвития имеют лишь 29,5 %, средний 34,7 % и низкий уровень показали 35,8 % студентов. У студентов с средним уровнем субъективного контроля показатели несколько выше, чем у студентов с низким уровнем. Средний и высокий уровень саморазви-

тия у них имеют 80,6 %, а у студентов с низким уровнем субъективного контроля 64,2 %.

В нашем исследовании мы сравнили уровень субъективного контроля студентов первого, третьего и четвертого курсов. Данные приведены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика изменения уровня субъективного контроля

Уровень субъективного контроля	1 курс (%)	3 курс (%)	4 курс (%)
Высокий	47,8	22,7	64,5
Средний	31,9	29,1	23,2
Низкий	20,3	48,2	12,3

Из табл. 2 видно, что на 1 курсе преобладают студенты с высоким уровнем субъективного контроля (47,8 %), средний уровень субъективного контроля имеют 31,9 % студентов, низкий уровень у 20,3 % студентов 1 курса. К 3 курсу, как мы видим, происходит снижение ответственности. Высокий уровень субъективного контроля имеют 22,7 % студентов, средний 29,1 % и низкий уровень студентов имеют 48,2 % студентов. К четвертому курсу опять возрастает уровень ответственности студентов. Высокий уровень субъективного контроля имеют 64,5 % студентов, средний уровень имеют 12,3 % студентов, низкий 23,2 % студентов 4-го курса.

Полученные данные подтверждают нашу гипотезу о том, что уровень самовоспитания, самообразования, саморазвития зависит от уровня субъективного контроля, от умения, желания студентов брать на себя ответственность за получение необходимых знаний, для того, чтобы стать настоящим профессионалом.

Мы также определили, что развитие субъективного контроля происходит неравномерно. Студенты на первый курс приходят с довольно высоким чувством ответственности, пройдя серьезные вступительные испытания. Затем, к сожалению, у многих студентов это чувство сменяется самоуспокоенностью и лишь к четвертому курсу снова наблюдается рост ответственности студентов.

Наше исследование показало, что высокий уровень субъективного контроля, чувство собственной ответственности в процессе обучения способствуют эффективному самовоспитанию. Студент уже не находится на позиции «я – студент, пусть меня учат, а переходит на позицию «я – будущий специалист», т. е. я сам несу ответственность за получаемые знания, без которых я не смогу стать хорошим профессионалом, настоящим мастером своего дела. К сожалению, развитие субъективного контроля в процессе обучения в вузе происходит неравномерно. К третьему курсу наблюдается некоторая тенденция снижения чувства ответственности студентов, которое возрастает только к пятому курсу. Для того чтобы не снижался уровень субъективного контроля студентов, не уменьшалось их чувство собственного достоинства, необходимо предъявлять больше требований, давать больше творческих заданий, которые бы развивали их инициативу, самостоятельность. Необходимо более продуктивно реализовывать такие дидактические принципы как принцип научности обучения, активности и сознательности, связи теории с практикой.

Библиография

1. Психология. Словарь / под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
2. Рогов Е.И. Личность учителя. – Ростов-на-Дону, 1998. – 512 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – Тн.-М.: Педагогика, 1989. – С. 236–249.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПСИ, 1998. – 200 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Т.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – 490 с.
6. Гуменова М.М. Стимулирование мотивации творческого саморазвития учащихся в условиях учебно-творческой деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук Набережночелнин. гос. пед. ин-т. – Казань, 2001. – 22 с.
7. Шаршов И.А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: автореф. дисс. ... канд. пед. наук Белгор. гос. ун-т. – Белгород, 2000. – 24 с.

ВЛИЯНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ НА ПСИХИКУ ЧЕЛОВЕКА

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Башиева Д.М.,

студентка 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Ахобекова Я.А.,

студентка 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Аннотация. В настоящее время геймификация является неотъемлемой частью современного досуга и привлекает миллионы пользователей по всему миру. Несмотря на то, что он является увлекательным ее способом провести время, влияние на психическое здоровье и благополучие человека вызывает много споров. Основной аудиторией игр являются дети и подростки, психика которых недостаточно сформирована и подвержена влиянию со стороны игр. Одна и та же игра способна оказать разное влияние: положительное или негативное. Согласно исследованиям, игры способствуют улучшению когнитивных функций человека, такие как обработка информации, решение проблем и быстрое принятие решений.

Это связано с тем, что множество игр требуют от игроков использования критического и стратегического мышления для выполнения задач и прохождения уровней. Геймификация стала повседневным досугом практически каждого человека. Игры позволяют снизить стресс и тревожность, способны создать ощущение побега от реальности (эскапизма) и позволяют игрокам расслабиться и отдохнуть после тяжелого дня. Более того, игры, где присутствует виртуальное общение, могут улучшить социальные умения игроков и снизить чувство одиночества и изоляции. В данной статье рассмотрена проблема влияния геймификации на психологическое состояние человека.

Ключевые слова: *психика, геймификация, игровая аддикция, гейм-плей, геймер, киберспорт, эскапизм.*

THE INFLUENCE OF GAMIFICATION ON THE HUMAN PSYCHE

Pshigausheva R.Z.,

*Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Bashieva D.M.,

*3rd year full-time student Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Akhobekova Y.A.,

*3rd year Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Annotation. Currently, gamification is an integral part of modern leisure and attracts millions of users around the world. Despite the fact that they are a fascinating way to spend time, their impact on mental health and human well-being is controversial. The main audience of games are children and teenagers whose psyche is insufficiently formed and influenced by games. The same game can have different effects: positive or negative. According to research, games contribute to improving human cognitive functions, such as information processing, problem solving and quick decision-making.

This is because many games require players to use critical and strategic thinking to complete tasks and complete levels. Gamification has become an everyday leisure activity for almost everyone. Games can reduce stress and anxiety, can create a feeling of escape from reality (escapism) and allow the player.

Keywords: *psyche; gamification; gaming addiction; gameplay; gamer; cybersport; escapism.*

Геймификация – это компьютерная программа, служащая для организации геймплея (игрового процесса) и в онлайн играх может выступать как способ связи с партнерами по игре [4, с. 22]. Часто вместо термина «компьютерная игра» используется «видеоигра», они могут быть синонимами и взаимозаменяемы. Компьютерные игры могут быть как самостоятельным проектом, так и создаваться на основе книг, фильмов, а также реальных событий. С 2011 года в США видеоигры официально признаны отдельным видом искусства.

Игры могут стать способом рефлексии для человека. Большинство игр нацелены на занятие досуга человека в свободное время после учебы, работы. Людей, увлеченных геймификацией принято называть геймерами. Впервые этот термин появился в США в 1970 году. Геймеры – люди, играющие в видеоигры в свободное время [2, с. 18]. Они отличаются сообразительностью, богатым воображением и наличием интеллектуальных способностей. Со временем это стало отдельной субкультурой, которая также появилась в России. По исследованиям в России геймерами являются около 43 млн человек.

Поскольку влияние игр индивидуально, на некоторых людей они могут оказать негативное влияние. Одно из распространенных отрицательных влияний это игровая аддикция. Некоторым людям с более неустойчивой психикой свойственно погружаться в игры, что приводит к полной изоляции от реального мира. Они перестают обращать внимание на аспекты своей жизни, не касающихся игры, такие как работа, университет, социальный круг общения.

В играх уровень тревожности и агрессии человека значительно снижается. Человек погружается в интерактивный мир видеоигры, в котором развивается критическое мышление и воображение формирует дугу мыслей. Геймер несет ответственность за каждое свое действие в игре, что способствует дальнейшей его дисциплинированности, заставляет его обдумывать и осознавать свои действия, искать наиболее подходящий алгоритм действий, который приведет к нужному исходу событий. Такие навыки могут пригодиться в реальной жизни при выполнении работы или других поставленных задач. Выполненное действие геймером в игре приводит к определенным последствиям и реальным результатам. Из этого следует, что компьютерные игры оказывают влияние на фундаментальные принципы человеческой решительности и способствуют достижению целей. Геймер должен осознавать, что результат игры не всегда может быть положительным, он может оказаться и отрицательным. Он должен принять победу и также уметь достойно смириться с поражением в игре. Это формирует самоконтроль личности. Играя в ту или иную видеоигру, геймер должен быть полностью сконцентрирован, готовым к действиям, а также к тому, что ему придется нести ответственность за действия внутри игры.

В 2021 году учёные Оксфордского института провели исследование, в ходе которого изучили влияние игр на психику людей [8]. Они установили, что игры не наносят вреда психике человека. Научный сотрудник

Института профессор Эндрю Пшибыльский (Andrew K. Pshybylski) отмечал, что есть разница между игроками, которые играют не «потому, что хотят», а «потому, что должны». Исследование проводилось на выборке из 38 935 игроков. Основной целью исследователей было установить причинно-следственную связь между влиянием игр на самочувствие человека. Исследование проводилось в течение двух недель. Такой промежуток времени был выбран для наиболее точного оценивания влияния игр на самочувствие и удовлетворенность жизнью.

Эмоциональное благополучие часто измеряется в краткосрочной перспективе, тогда как удовлетворенностью жизнью измеряется в долгосрочной перспективе. Двухнедельный интервал позволял измерить оба аспекта с наиболее высокой точностью. В рамках исследования использовались игры разных жанров: Animal Crossing: New Horizons (Nintendo of America; 13 646 игроков), Apex Legends (Electronic Arts; 1158 игроков), Eve Online (CCP Games; 905 игроков), Forza Horizon 4 (Microsoft; 1981 игроков), Gran Turismo Sport (Sony Interactive Entertainment; 19 258 игроков), Outriders (Square Enix; 1530 игроков) и The Crew 2 (Ubisoft; 457 игроков). Исследователи сотрудничали с издателями игр, которые рассылали игрокам электронные письма, содержащие короткие приглашения принять участие в исследовании и опросе. Участники ознакомились с информацией и целью исследования, им была предоставлена возможность дать согласие или отказ, а затем они приступали к прохождению опроса. Было установлено, что из всех игроков, прошедших опрос, 77 % были мужчины, 21 % женщины и 1,8 % – третьего или небинарного пола. Средний возраст игроков составлял 34, а их игровой опыт в среднем составлял 23 года. Это исследование является уникальным, поскольку в прежних исследованиях игрокам предлагалось вести дневники, в которых они описывали свои впечатления от игры. В этот раз было дано разрешение на сбор игровых данных в реальном времени. Так, из 108 880 согласившихся игроков 42% играли во время исследования. Именно этот факт привел к окончательной выборке из 38 935 активных игроков. Тем не менее, профессор Пшибыльский считал, что такого количества участников было недостаточно, поскольку был получен доступ к ограниченному количеству данных. Это было вызвано тем, что ученым приходилось напрямую договариваться с геймерами, поскольку у Sony, Microsoft и Nintendo сложные отношения с разработчиками, которых трудно убедить в том,

что проведенное научное исследование отвечает интересам самих игроков и не направлено на сбор личных данных.

Благодаря массовому распространению интернета в 2000-х годах онлайн-игры стали доступнее. Благодаря этому обычное увлечение онлайн-играми могло перейти в настоящую профессию, хотя раньше мало кто бы подумал, что многочасовая игра за компьютером станет киберспортом. Также как и обычный спорт, киберспорт включает в себя командные игры и дисциплины для одиночного выступления. Отличием от обычного спорта можно выделить отсутствие возрастных ограничений в киберспорте. В 2015 г. одним из победителей мирового первенства по DOTA 2 стал шестнадцатилетний пакистанец Сумаил «Suma1L» Хассан, его товарищу на тот момент было двадцать шесть лет.

Таким образом, геймификация в настоящее время имеет широкое распространение и затрагивает все сферы жизни современного человека: начиная от простого увлечения играми, заканчивая полноценной профессией в сфере киберспорта. Не стоит забывать о группе людей, подверженных игровой аддикции. При оказании должной помощи дальнейших проблем можно избежать. Для этого необходимо внедрение и совершенствование профилактических работ.

Библиография

1. Иншаков А.Г. Механизм формирования игровой зависимости у людей, увлеченных ролевыми онлайн играми // Актуальные вопросы современной психологии: материалы международной научной конференции (г. Челябинск, март 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 34–38.

2. Полутина Н.С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры // Интеграция образования. – 2010. - № 4. – С. 93–101.

3. Риппинен Т.О., Слободская Е.Р. Повседневное использование компьютера и благополучное развитие подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – № 1. – С. 15–21.

4. Федоров А.Ф., Власова И.А. Проблемы игровой компьютерной интернет-зависимости у подростков // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 785–787.

5. Шнейдер Л.Б. Психология подростковой девиантности и аддиктивности: учебно-методическое пособие. – М.: МПСУ, 2015. – 294 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТИПОЛОГИЙ ЛИЧНОСТИ И СПОСОБЫ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Гадиева Д.А.,

студентка 2-го курса

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Шериева М.З.,

студентка 4-го курса

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. В современной России данная тема является недостаточно распространённой в методиках педагогики. На основе проведённого исследования выявлены условия, обеспечивающие эффективность улучшения качества обучения с использованием индивидуального подхода.

В данной статье мы рассмотрим описание типов на основе работ Карла Густава Юнга. В статье предложены способы использования информации о типах личности в педагогической среде.

Ключевые слова: *индивидуальный подход, типологии, дифференцированное обучение, педагогика, психология обучения.*

THE USE OF PERSONALITY TYPOLOGIES AND WAYS OF THEIR APPLICATION IN PEDAGOGY

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Gadieva D.A.,

2nd year student KBSU named after H.M. Berbekov,

Nalchik, Russia

Sherieva M.Z.,

4th year student KBSU named after H.M. Berbekov,

Nalchik, Russia

Annotation. In modern Russia, this topic is not widespread enough in the methods of pedagogy. Based on the conducted research, conditions have been identified that ensure the effectiveness of improving the quality of education using an individual approach.

In this article, we will look at the description of types based on the works of Carl Gustav Jung. The article suggests ways to use information about personality types in a pedagogical environment.

Keywords: *individual approach, typologies, differentiated learning, pedagogy, psychology of learning.*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью использованием типологий личности в педагогике в учёте индивидуальных особенностей в учебном процессе, созданию персонализированных подходов к обучению и взаимодействию к учащимся, развитию навыков коммуникации с учётом типологии личности, организации дифференцированного обучения.

Цель исследования изучить корреляцию когнитивных функций мозга со стилями обучения и вывести методики, позволяющие создать персональные, дифференцированные подходы к обучению.

Задачи исследования

1. Определить в результате исследования корреляцию типов личности со стилями обучения учащихся.

2. Разработать методики с использованием полученных результатов в целях нахождения индивидуального подхода к обучающимся.

Гипотеза исследования соотношения типов МВТИ со стилем обучения поможет разработать методики для подбора индивидуального подхода в соответствии с типом личности ребенка, учитывая его индивидуальные характеристики, это поможет разработать методики для улучшения качества образования.

Перед каждым учителем стоит вопрос об обеспечении успешности в обучении каждого ученика. «Как работать на уроке со всем классом и одновременно с каждым учащимся?».

Ответом на разрешение поставленного вопроса может стать принцип дифференцированного подхода к обучению, осуществляемый на субъектном уровне с учётом индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения.

Индивидуальные качества и свойства обучающихся влияют на потребности в усвоении и применении знаний, они включают в себя: работоспособность, концентрацию, быстроту или замедленность усвоения материала, гибкость мыслительных процессов, на восприятие материала в целом.

Очень важно знать психические особенности воспитанников, особенности их познавательной деятельности, свойства их обучаемости и предрасположенность к определённому роду изучению предметов.

Использование методики тестирования MBTI (Myers–Briggs Type Indicator) для определения особенностей личности.

mbti – типология, изучающая естественные различия между людьми, особенности психики индивидов, общие и индивидуальные черты, пути социального взаимодействия в обществе.

Когнитивные функции влияют на стиль обучения следующим образом.

Учёт уровня сложности когнитивных структур. Человек с незначительной сложностью познавательных структур, как правило, оценивает различные явления при помощи простой шкалы, в силу чего восприятие действительности становится упрощённым и одномерным.

Активность/пассивность. Чем выше уровень активности, тем большую роль играют познавательные структуры в управлении поведением.

Степень открытости. Если структуры закрыты, то человек не корректирует свои взгляды и убеждения под влиянием новой информации.

Использование когнитивных функций в педагогике может помочь:

Разработать индивидуальный подход к учащемуся. Преподаватель должен быть готов перестроиться на разные стили общения и подачи информации.

Создать условия для понимания изучаемого материала. Педагог подаёт новую информацию так, чтобы связать её с уже имеющимися у ученика знаниями – то есть создавать или менять, расширять существующие ментальные схемы.

Развивать познавательные способности. Структура когнитивной технологии обучения способствует стремлению узнавать новое, структурировать собственные знания, формировать умения и навыки.

Когнитивные функции являются составляющими каждого типа. В каждом MBTI типе есть 4 главные функции и они находятся строго на своей позиции.

Классификация главных позиций

1. *Доминантная функция* – функция, на которую человек полагается в большей степени. Она является основополагающей для сознания и помогает определить, какие потребности, цели и желания должны быть удовлетворены для чувства полноценности.

2. *Вспомогательная функция* – функция, которая содействует доминантной в достижении ее потребностей и целей, сглаживает углы и компенсирует ее несовершенство. Важный инструмент личностного роста, отражает сильные стороны и склонности человека.

3. *Третичная функция* – функция, которая помогает ребалансировать чрезмерное увлечение вторичной; работа по ней приносит облегчение, когда человек не испытывает стресса.

4. *Низшая функция* – функция, которой труднее всего пользоваться и которая часто появляется только в состоянии стресса. Она является антиподом доминантной, выступает в противовес ей.

Когда дело доходит до деления на экстраверсию и интроверсию Юнг говорит, что экстраверт в основном ориентируется на окружающий мир, внешние изменения в нем, когда интроверты ориентированы на внутренний мир его эмоции и ощущения.

Данные функции в свою очередь комбинируются с интроверсией и экстраверсией, создавая комбинации.

(NE) *Экстравертная интуиция* в первую очередь говорит нам о внешней направленности этой функции. Таким образом экстравертная интуиция направлена в первую очередь в будущее, на генерирование новых идей, различных исходов ситуаций.

(NI) *Интровертная интуиция*. Люди с доминирующей функцией Ni, как правило, обладают сильным чувством интуиции и могут также быть искусными в распознавании и анализе сложных систем или моделей.

Восприятие и интуиция – две функции восприятия. Они получают информацию из окружающего мира и помогают ее обрабатывать. Восприятие – это восприятие информации с помощью наших пяти органов чувств: зрения, обоняния, осязания, вкуса и звука.

(SI) *Интровертное восприятие* напрямую связано со стойкостью, долгом, выносливостью, прошлым, воспоминаниями и является внутренней функцией. Сильные пользователи Si могут быть упрямыми, но это также делает их такими сильными, они могут быть стойкими и часто используют прошлый опыт для принятия решений.

(SE) *Экстравертное восприятие* проявляется, когда мы обращаем внимание на свое физическое состояние, 5 чувств нам говорят о реальном мире. Это процесс в реальном времени, который происходит сейчас.

(TI) *Интровертное мышление* – это функция истины и точности. Люди с этой функцией могут мыслить очень аналитически и логично, воспринимая вещи как истинные или ложные.

(FE) *Экстравертную эмоцию* можно описать одним словом - групповая гармония. Те, у кого есть данная функция, хорошо настроены на эмоциональное состояние других и являются настоящими эмпатами.

(FI) *Интровертная эмоция* в отличие от экстравертной эмоции в первую очередь опирается не на социальные нормы и правила, а на свои личностные убеждения и принципы.

Исходя из вышесказанного можно сказать, что практическая деятельность показывает, что опытный педагог умеет определять типологические особенности учеников, но часто делая это интуитивно и бессознательно. Таким образом педагог должен обладать качествами хорошего психолога. Особенно значимые трудности в этом испытывают начинающие педагоги. В связи с этим, педагог должен учитывать индивидуальные особенности ученика, чтобы обеспечить наибольший процент осмысления материала.

Библиография

1. Бабаева Т.И. У школьного порога. – М.: Просвещение, 2013. – 203 с.
2. Буре Р.С. Готовим детей к школе. – М.: Педагогика, 2021. – 100 с.
3. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: С-ти, 2018. – 244 с.
М.: Образование, 2006. – 184 с.
4. Давыдов А.В. и др. Психологический словарь. – М.: АДС-ПРЕСС, 2013. – 448 с.

УДК 159.953

ПАМЯТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХИЧЕСКИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Гемуева А.А.,

студентка 3-го курса

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Башиева А.М.,

студентка 3-го курса

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Память лежит в основе обучения и воспитания, приобретения знаний, личного опыта, формирования навыков. Она включается во все виды и уровни деятельности, так как, действуя, человек опирается на собственный и исторический опыт.

Особое место память занимает в системе познавательных процессов, объединяя восприятие, воображение и мышление в единую систему, направленную на познание окружающей действительности.

Память является одним из основных психических познавательных процессов личности человека. Она является опорой его жизни. Именно благодаря ей человек может развиваться как личность, она является основой всех познавательных процессов.

Наша статья посвящена рассмотрению памяти как психический познавательный процесс.

Ключевые слова: *память, восприятие, воображение, мышление, объем, быстрота запечатления, точность воспроизведения, длительность сохранения и готовность.*

THE INFLUENCE OF PERSONALITY ON THE CULTURE OF STUDENT BEHAVIOR

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Gemueva A.A.,

*3rd year student KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Bashieva A.M.,

*3rd year student KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. Memory is the basis of learning and upbringing, the acquisition of knowledge, personal experience, and the formation of skills. It is included in all types and levels of activity, since, acting, a person relies on his own and historical experience.

Memory occupies a special place in the system of cognitive processes, combining perception, imagination and thinking into a single system aimed at cognition of the surrounding reality.

Memory is one of the main mental cognitive processes of a person's personality. She is the pillar of his life. It is thanks to her that a person can develop as a person, she is the basis of all cognitive processes.

Our article is devoted to the consideration of memory as a mental cognitive process.

Keywords: *memory, perception, imagination, thinking, volume, speed of capture, accuracy of reproduction, duration of preservation and readiness.*

Память – это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку, она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт, в ней хранятся знания и навыки.

Известный факт, что без памяти невозможно нормальное функционирование личности и ее развитие. Память заложена в основу способностей человека и является условием обучения, приобретения знаний, развития умений и навыков. Память является важным познавательным процессом, который лежит в основе развития и учения, обеспечивающим целостность и развитие личности.

Родоначальником научного психического анализа памяти считается Г. Эббингауза. Изучением памяти занимались многие отечественные и зарубежные психологи: С. Выготский, Ф.И. Зинченко, А.Н. Леонтьев, П.П. Болонский, А.А. Смирнов, П. Жане, Г. Эббингауз, Г. Мюллер и другие.

Современный процесс обучения и подготовка к итоговой аттестации выпускников предъявляет высокие требования к способности запоминания большого количества информации [4, с. 76].

Цель работы – исследовать память как познавательный процесс.

Основными **задачами**, которые мы ставили перед собой, являются:

- проанализировать основные научные подходы и направления в области разработки проблем памяти;
- охарактеризовать основные её виды;
- изучить основные этапы развития памяти;
- раскрыть роль высших психических функций в процессах запоминания и воспроизведения;
- анализ формирования специальных мнемических действий.

Проанализировав многие литературные источники, мы можем с уверенностью сказать, что память – это психический процесс организации и содержания прошлого опыта, делающего возможным его повторное использование в деятельности или возвращения в сферу сознания.

Память связывает прошлое человека с его будущим и настоящим и является важнейшей познавательной функцией, которая лежит в основе развития и обучения человека. Без памяти человек не мог бы развиваться как полноценная личность.

Практические разработки для повышения эффективности процессов памяти опираются на связь памяти со всеми высшими психическими функциями. Так, осмысленность ставится во главу списка предлагаемых способов улучшения памяти. Тот материал, ряд объектов, один объект, что мы сможем выразить словом, нами будет запомнен более

легко и более тщательнее, чем тот, что сможет быть воспринят исключительно зрительным или слуховым анализатором без опосредования словом [5, с. 18].

И при условии, когда слова не только являются вербальной заменой воспринятых предметов, но и выступают как результат осмысленности, когда слова не только выполняют назывательную функцию, а слова являются понятием, содержащим в себе в единое целое связанные предмет и мысли о нем. Но, избирая свой способ улучшения функции памяти, человек должен опираться и на индивидуальные особенности своих анализаторов и всего ряда психических функций, а также проявлять активность в изобретении личных способов.

В настоящее время перед психологической наукой стоит ряд сложных задач, связанных с изучением процессов памяти: учение того, как запечатлеваются следы, каковы физиологические механизмы этого процесса, какие условия содействуют этому запечатлению, каковы его границы, какие приемы могут позволить расширить объем запечатленного.

Память рассматривалась и анализировалась в рамках различных направлений и в рамках различных научных теорий. Среди основных можно отметить ассоциативный подход, подход социальный, генетический и множество других. Без сомнения, в рамках каждой теории было множество практических и без сомнения ценных наработок [3, с. 58].

Все виды памяти подвергаются научному анализу и исследованию. Для исследования памяти применяется ряд методик, которые направлены на исследования процессов запоминания, факторов сохранения, причин забывания информации и возможности её воспроизведения.

Библиография

1. Ананьева Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей «особого» ребенка // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – № 1. – С. 64–67.

2. Андреева И.В. Мнемотехника в современном образовании // Учебно-исследовательская и практическая деятельность в современном экологическом образовании. – 2012. – С. 48–49.

3. Блонский П.П. Память и мышление. – М.: Издательство ЛКИ, 2017. – 208 с.

4. Богданова Т.Г. Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии // Специальная психология. – 2004. – № 1. – С. 23–28.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2010. – 400 с.

6. Венгер Л.А., Дьяченко О.М. Игры и упражнения, развивающие умственные способности у детей дошкольного возраста. – М., 2016. – 400 с.

7. Волков Б.С., Волкова Н.В. Детская психология: психическое развитие ребенка до поступления в школу. – М.: Кноракс, 2010. – 189 с.

8. Волохина Е.А., Юкина И.В. Дидактика. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. – 288 с.

УДК 159

СОЗАВИСИМЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МУЖЧИНОЙ И ЖЕНЩИНОЙ

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Дышокова Л.А.,

студентка 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Шериев М.З.,

студент 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Аннотация. Созависимые отношения являются распространённой проблемой, влияющей на психику и эмоциональное состояние каждого из партнеров. В данной работе подробно раскрываются причины, формы и последствия созависимости, её отпечаток на психике человека. Такие отношения обычно возникают из-за нескольких факторов, включая низкую самооценку, неудовлетворенные потребности внутри пары, страх потерять партнера, его одобрение или любовь, а также отсутствие навыков установления здоровых границ в отношениях, что формируется у человека ещё в детстве из-за его взаимоотношений в семье: ребёнка либо гиперопекали, либо же, напротив, рядом не было родительской фигуры, к которой он мог обратиться. Освещается проблема созависимости в паре, которая сопровождается чрезмерной поглощенностью другим человеком, мучительными переживаниями – и отражается на всех сферах жизни: профессиональная деятельность, личностное развитие, физическое и эмоциональное здоровье, финансы и его отношения

с семьей и друзьями. Статья призвана помочь читателям лучше понять проблему созависимых отношений, её суть и помочь отличить созависимость от здоровых взаимоотношений между партнерами.

Ключевые слова: *созависимость; привязанность; травма; жертва; взаимоотношения; психика.*

CODEPENDENT RELATIONSHIP BETWEEN A MAN AND A WOMAN

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekova, Nalchik, Russia

Dyshokova L.A.,

*3rd year student of KBSU named after H.M. Berbekova,
Nalchik, Russia*

Sheriev M.Z.,

*3rd year student of KBSU named after H.M. Berbekova,
Nalchik, Russia*

Annotation. Codependent relationships are a common problem affecting the psyche and emotional state of each partner. This work reveals in detail the causes, forms and consequences of codependency, its imprint on the human psyche. Such relationships usually arise due to several factors, including low self-esteem, unmet needs within a couple, fear of losing a partner, his approval or love, as well as a lack of skills to establish healthy boundaries in a relationship, which is formed in a person in childhood due to his relationships in the family: the child was either overprotected, or, on the contrary, there was no parent figure nearby to whom he could turn. The problem of codependency in a couple is highlighted, which is accompanied by excessive absorption in another person, painful experiences – and is reflected in all spheres of life: professional activity, personal development, physical and emotional health, finances and his relationships with family and friends. The article is intended to help readers better understand the problem of codependent relationships, its essence and help distinguish codependency from healthy relationships between partners.

Keywords: *codependency; attachment; trauma; victim; relationship; psyche.*

Созависимые отношения – это нарушение личных границ между партнерами, когда два человека в отношениях эмоционально или финансово зависят друг от друга, а основная потребность одного – «привязать» другого, сделаться его частью [1].

Часто бывает, что в партнерских отношениях один находится в паталогической эмоциональной и поведенческой зависимости от другого. То есть теряет свои психологические границы, растворяется в партнере. Он боится открыто обсуждать межличностные проблемы, игнорирует свои желания и потребности в угоду другому.

Созависимость – поведение, сформировавшееся в результате неспособности начинать и поддерживать здоровые отношения. Созависимые бессознательно выбирают себе проблемных партнеров, отношения с которыми помогают им чувствовать себя псевдо хорошими и создают у них иллюзию осмысленности их жизни [2].

Психолог Алексеева О.Г. выделяет следующие формы созависимости.

1. Любовь через отказ от себя и растворение своей психологической территории в территории партнёра.

«Я живу для того, чтобы быть с ним рядом. Он – моя жизнь. Без него я никто и меня нет».

В этом случае партнёр играет роль родителя, отношением которого созависимый заполняет свою внутреннюю пустоту. Неосознанно ответственность за свою жизнь полностью передаётся партнёру. Жертва отказывается от своих желаний, потребностей, целей, стремлений в угоду партнеру, даже порой противореча собственным интересам, идя против самой себя.

В этом сценарии жертва присваивает себе неосознанно взгляды, вкусы, систему ценностей партнёра (как правило, абьюзивного), а его критику всегда принимает как истину в последней инстанции.

2. Любовь через поглощение психологической территории партнёра, через лишение его внутреннего суверенитета.

«Без меня он жить не сможет. Я знаю, как надо. Я знаю, как лучше. Живу, чтобы у него всё было хорошо».

В этом сценарии роль родителя играет сам ищущий любви и заполнения своей пустоты внутри. Представления о любви у такого человека весьма искажены. Он заходит на психологическую территорию человека «из лучших побуждений», сам того не осознавая.

Здесь ярко выражена роль контролирующего опекуна. Ответственность за жизнь партнера полностью принимается на себя. Собственные желания, цели осознаются только через призму их полезности для партнера. Последнего контролируют и им же управляют, как малень-

ким несамостоятельным ребенком. Дабы подтвердить такую искаженную систему представлений о себе, созависимый партнер в роли родителя должен всем своим поведением оправдать необходимость такого контроля, воспитания и излишней заботы.

3. Любовь через абсолютное владение партнером и разрушение его психологической территории.

«Он должен полностью подчиняться мне. Он – мой раб. Я имею полную власть над ним. Он – моя собственность».

Самый распространенный сценарий здесь: это крайнее выражение любви через поглощение партнера и последующее его разрушение. Разрушая другого, человек испытывает удовлетворение, доставляя другому страдания и имея власть над другим, значит, иметь над ним контроль. Удерживая около себя жертву, такой человек получает представление о себе как сильном самостоятельном и значимом. Партнер в жертвенной позиции в данном случае подвергается манипуляциям, насилию и эксплуатируется как может.

4. Любовь через отражение в значимом другом человеке.

«Он должен восхищаться мной и удовлетворять все мои желания. Он должен доказать, что я лучше других и достойна /достойн любви. Любовь к нему – это тягость. Но я должен/ должна получать свидетельство того, что я необыкновенный человек».

В этом сценарии на партнёра перекладывается ответственность за собственное благополучие. Ему предписывается поведение, которое сможет заполнить опустошенное «Я» другого зависимого партнёра.

Во всех этих сценариях любовь является лишь способом компенсации собственной недостаточности, а партнёр – не более чем объектом, который должен заполнить эту недостаточность и отсутствие целостности внутри. В созависимых отношениях потребность в подтверждении своей значимости и целостности со стороны других людей становится ненасыщаемой. Именно ненасыщаемость и является отличительной чертой созависимых отношений [3].

Но в чем же заключаются причины созависимых отношений между мужчиной и женщиной?

Склонность к созависимому поведению часто формируется в детстве. Причины связаны с особенностями взаимоотношений в семье и с тем, как близкий взрослый реагировал на потребности ребенка: был ли чуток к успехам и особенностям, был ли эмоционально доступен, давал ли свободу действий или, наоборот, гиперопекал, когда ребенок уже мог что-то делать сам, и его жизнь напрямую не зависела от родителя.

Примечательно, что любая из крайностей может способствовать формированию созависимости в будущем.

Исследования показывают, что эмоциональное насилие и пренебрежение в детстве подвергают нас риску формирования созависимого поведения в будущем. Созависимые отношения могут иметь глубокие и долгосрочные последствия для всех участников. Они часто характеризуются чрезмерной зависимостью и недостатком личных границ. Психолог Яновский А.С. выделял следующие последствия.

1. Эмоциональные проблемы.

Созависимость часто связана с чрезмерным стрессом, тревогой и депрессией. Недостаток автономии может привести к потере чувства собственного «Я» и низкой самооценке.

2. Физическое здоровье.

Постоянное напряжение и стресс могут оказывать негативное влияние на физическое здоровье, приводя к проблемам со сном, пищеварением и другими хроническими заболеваниями.

3. Отношения с другими.

Созависимость в одних отношениях может влиять на другие взаимоотношения в жизни человека. Друзья и члены семьи могут чувствовать себя заброшенными или недооцененными, если все внимание уделяется созависимому партнеру.

4. Профессиональная жизнь.

Созависимые отношения могут привести к недостатку внимания к карьере или образованию, что может ограничить профессиональный рост и успех.

5. Зависимость и злоупотребление веществами.

В некоторых случаях созависимость может развиваться в отношениях с человеком, страдающим от зависимости от веществ. Созависимый партнер может начать злоупотреблять веществами сам, пытаясь справиться с эмоциональным стрессом.

6. Финансовые проблемы.

В созависимых отношениях один партнер может брать на себя чрезмерную финансовую ответственность, что может привести к долгам и другим финансовым трудностям.

7. Потеря личного роста и развития.

Сосредоточение на потребностях другого человека может привести к игнорированию собственных потребностей, желаний и целей, ограничивая личный рост и развитие [4].

В итоге, созависимые отношения между мужчиной и женщиной – это серьезная проблема, которая требует внимания и работы над собой.

Чтобы предотвратить её развитие нужно обратить внимание на семейный микроклимат, поскольку взаимоотношения с родителями или другими близкими могут повлиять на формирование созависимых образцов поведения в будущем. Ребенок, чьи потребности и эмоциональные связи были игнорированы или неудовлетворены в семейной среде или, наоборот, он был подвержен гиперопеке и излишнему контролю, лишенный возможности решать свои проблемы самостоятельно, может развить созависимые черты во взрослой жизни. Преодоление созависимости может привести к более здоровым и устойчивым отношениям, основанным на равенстве, уважении и любви.

Библиография

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.apa.org/codependency> (дата обращения: 19.12.2023).
2. Пузырева Л.А. Психолого-педагогические науки // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. II, № 3. – 246 с.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.b17.ru/article/codependence_forms/ (дата обращения: 19.12.2023).
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/458179/> (дата обращения: 20.12.2023).

УДК 159.9

ЧУВСТВО РЕВНОСТИ В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ МУЖЧИНОЙ И ЖЕНЩИНОЙ

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Жашуева Л.В.,

*студентка 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Шериев М.З.,

*студент 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Ревность представляет собой негативно окрашенное чувство, которое проявляется в случаях, когда человек ощущает недостаток внимания, любви, времени со стороны другого субъекта взаимо-

отношений, в то время как их мнимо или же реально получает третье лицо. Многие считают данное явление показателем любви к своей персоне, при этом даже не задумываясь о его происхождении. Претензия на обладание обусловлена и биологически, так как ревность была предусмотрена природой, как средство защиты объекта, наиболее подходящего для продолжения рода и даже подкреплена физиологически - выделением тестостерона. Проблема ревности обретает огласку через книги, фильмы, музыку и зачастую рассматривается не как негативное чувство, которое необходимо корректировать. Люди могут обратить внимание на негативные последствия проявления ревности чаще в случаях, когда они выражаются в причинении вреда другому человеку. Но ведь чувства имеют тенденцию к развитию и даже легкая форма со временем может перерасти в тяжелое состояние, приносящее страдания не только самому человеку, но и его окружению. В работе будут рассмотрены причины ревности и ее последствия.

Ключевые слова: *чувство ревности; романтические отношения; причины ревности; последствия ревности; спроецированная ревность; конкурирующая ревность; бредовая ревность.*

THE FEELING OF JEALOUSY IN A RELATIONSHIP BETWEEN A MAN AND A WOMAN

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Zhashueva L.V.

*2nd year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Sheriev M.Z.

*3rd year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. Jealousy is a negatively colored feeling that manifests itself in cases when a person feels a lack of attention, love, and time from another subject of the relationship, while they are imaginary or actually received by a third person. Many consider this phenomenon to be an indicator of love for their person, without even thinking about its origin. The claim to possession is also biologically conditioned, because Jealousy was provided by nature as a means of protecting the object most suitable for procreation and even supported physiologically by the release of

testosterone. The problem of jealousy is made public through books, films, and music and is often not seen as a negative feeling that needs to be corrected. People may pay attention to the negative consequences of jealousy more often in cases where they are expressed in harming another person. But feelings tend to develop and even a mild form can eventually develop into a serious condition, bringing suffering not only to the person himself, but also to his environment. This work will look at the causes of jealousy and its consequences.

Keywords: *feeling of jealousy; romantic relationships; causes of jealousy; consequences of jealousy.*

По мнению многих историков, автором первой научной концепции ревности был З. Фрейд. Основные идеи он выразил в работе «О некоторых невротических механизмах при ревности, паранойе и гомосексуализме». Остановимся на его представлениях, являющихся важными в понимании психологического содержания феномена ревности личности [3]. С позиции З. Фрейда, ревность в норме рассматривается как аффективное состояние. Там, где она «вроде бы отсутствует в характере и в поведении человека, оказывается справедливым вывод, что она подлечит сильнейшему вытеснению и поэтому в бессознательной душевной жизни играет тем большую роль» [3, с. 77].

Мелани Кляйн предлагает иной способ – рассматривать ревность в контексте анализа зависти. Так, по ее мнению, импульсы зависти направлены на причинение вреда и порчи, а ревность вызвана страхом потери любимого объекта. Ревность выступает как более сложный и менее деструктивный, чем зависть, механизм, который способствует перераспределению разрушающих импульсов с первичного объекта (мать или, точнее, наиболее репрезентативная ее часть – грудь) на иные объекты (других людей), нарушающие диадическое единство с матерью, и играет свою роль в преодолении зависти [4]. Определение ревности с точки зрения Карен Хорни является «базальная тревога». Это стабильное личностное образование, во многом определяющее систему отношений человека с окружением, привнося в них невротический оттенок [5, с. 97]. По утверждению автора, нормальная ревность сопровождается стремлениями опередить соперника и одержать победу в борьбе с ним за объект любви, а невротическая ревность порождает бессознательные желания, способные вызвать к жизни мысли об устранении не только соперника, но и объекта любви. Несколько иное понимание ревности мы видим в работах Альфреда Адлера. Это черта характера, свойство личности, берущее начало из комплекса неполно-

ценности и вытекающего из него комплекса превосходства. Ревность трактуется как сложная установка, которая ни в каких ситуациях не может приносить пользу личности [1]. Современный немецкий психоаналитик П. Куттер проблему происхождения ревности соотносит с травмой отвергнутого ребенка, в разной степени переживаемой каждым человеком, поскольку ни один родитель не в состоянии всегда быть заботливым. Ненависть и месть в случае ревности имеют по большей части защитный характер, направленный на восстановление нарциссического баланса [7]. Представитель гуманистической психологии Р. Мей делает акцент на чувстве собственничества, возрастающем прямо пропорционально бессилию человека. Степень угрозы, связанной для него с потерей другого, есть степень, в которой он чувствует ревность. Ревность проявляется, когда человек ищет скорее власти, чем любви, когда он не способен выстроить достаточную самооценку, не видит собственной силы, своего «права жить» [8]. С позиции Эриха Фромма, ревность принадлежит к свойствам личности: «Жажда славы, власти, подчинения или зависть и ревность также коренятся в складе характера человека и порождены каким-нибудь искажением или деформацией личности» [4]. Фромм описывает ревность, соотнося ее с завистью, и анализирует эти явления как специфические виды фрустрации.

По убеждению А.Н. Волковой, В.Я. Спиридонова, усиление реакции ревности характерно при следующих личностных особенностях:

1) инертные психические процессы, затрудняющие осознание, отреагирование и действие в данной ситуации;

2) идеалистический настрой, особенно в области межличностных отношений; выраженное собственническое отношение к вещам и лицам;

3) завышенная или заниженная самооценка (при завышенной самооценке наблюдается деспотический вариант переживания ревности, при заниженной – личность остро переживает собственную неполноценность);

4) сильная зависимость от партнера в достижении каких-либо жизненно значимых целей (карьера, материальная обеспеченность и пр.).

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева к наиболее важным психологическим особенностям личности ревнивца относят: неадекватность и неустойчивость самооценки; нестабильность эмоционального фона; эмоциональную зависимость (созависимость) от близкого человека при сниженном фоне душевной теплоты в отношениях; чрезмерное чувство собственности и др. [6].

Иными словами, патологическая ревность отличается от нормальной лишь частотой и степенью выраженности ее проявлений. Это подтверждается и некоторыми клиническими исследованиями. Патологи-

ческая ревность может возникать на основе нормальной и должна рассматриваться в неразрывном единстве с ней. Такой термин используется обычно в психиатрии при наличии у человека сверхценных или бредовых идей ревности.

Выделяют следующие **негативные последствия ревности**:

1) ухудшение психологического состояния – ревность вызывает чувство недоверия и неуверенности, что может привести к постоянному стрессу и тревоге. Это может привести к развитию депрессии, тревожных расстройств и других психологических проблем;

2) разрушение отношений – чрезмерная ревность может привести к разрушению отношений с партнером, друзьями и близкими людьми. В результате он может потерять доверие и поддержку окружающих;

3) ограничение личной свободы – ревность зачастую приводит к контролю и ограничению свободы партнера. Это не только негативно влияет на отношения, но и ограничивает свободу, что может привести к недовольству и страданию;

4) потеря счастья и радости в жизни – ревность зачастую захватывает человека настолько, что он перестает наслаждаться жизнью и радоваться малым радостям. В результате он упускает возможность наслаждаться жизнью и строить счастливые моменты.

В заключении стоит обратить внимание на то, что ревность является негативным чувством, которое может иметь множество истоков и способно развиваться со временем. Последствия могут причинить вред, как и ревнующему, так и объекту, на которого направлена ревность. Именно поэтому необходимо корректировать данное чувство и при необходимости обращаться за специализированной помощью к психологу.

Библиография

1. Журнал практической психологии и психоанализа // Динамическая модель ревности: концептуальные, клинические и функциональные аспекты. – 2013. – № 2.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 4. – М.: Русский язык, 2009. – 684 с.

3. Фрейд З. Собрание сочинений: в 10 т. – Т. 7: Навязчивость, паранойя и перверсия. – М.: ООО «Фирма СТД», 2016. – 336 с.

4. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. – СПб.: Б.С.К., 2017. – 96 с.

5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Калабекова С.М.,

*студентка 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Шериев М.З.,

*студент 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. К индивидуальным особенностям человека, отличающих его от других, относятся черты, которые характеризуют его волю, т. е. умение преодолевать препятствия, отношение к другим людям, труду, учебе, даже к самому себе. Все эти особенности обозначаются в психологии понятием «характер».

В нашей статье мы расскажем о том, как характер человека влияет на поступки человека, на его взаимодействие с окружающим миром, а отсюда и на его социальное положение.

Ключевые слова: *характер, труд, учеба, характерологические особенности личности, гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективно-экзальтированный, эмоциональный тип.*

THE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF THE CHARACTEROLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Kalabekova S.M.,

*2nd year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Sheriev M.Z.,

*3rd year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. The individual characteristics of a person that distinguish him from others include traits that characterize his will, i.e. the ability to overcome obstacles, attitudes towards other people, work, study, even to himself. All these features are designated in psychology by the concept of "character".

In our article, we will talk about the character of a person as the most important factor of personality. It influences both a person's actions and his interaction with the outside world, and hence his social status.

Keywords: *character, work, study, characterological features of personality, hyperthymic, dysthymic, anxious, cyclothymic, affective-exalted, emotive type.*

Актуальность данной темы обусловлена тем, что характер человека является важнейшим фактором личности. Он оказывает влияние как на поступки человека, так и на его взаимодействие с окружающим миром, а отсюда и на его социальное положение. Характер выражается как устойчивые способы поведения в различных ситуациях. Характер, как говорят, трансситуативен, т. е. в разных ситуациях поведение человека достаточно типично для него. Характер включают в личность, когда ее рассматривают широко. В узком представлении личности характер оказывается за пределами личности. Существует шуточная классификация личности, приводимая Б.С. Братусем, которая и показывает, что личность и характер не совпадают. Бывает хороший человек с хорошим характером, хороший человек с плохим характером, плохой человек с хорошим характером и плохой человек с плохим характером. В этой классификации характер – не личность. Личность решает, как поступать в той или другой ситуации. Поступать нравственно или нет. Тогда как нравственное поведение бывает неприятно окружающим людям. Так, честный человек способен быть неуживчивым и нудным. Это и говорит, что хороший человек обнаруживает плохой характер.

Таким образом, характер выступает как средство выражения личности, но не сама личность в сущности.

Цель исследования: выявить методы диагностики характерологических особенностей личности студентов и провести экспериментальное исследование.

Гипотеза. Если регулярно проводить исследования по изучению характерологических особенностей личности студентов, то это позво-

лит выявить определенные черты характера, что даст возможность более эффективно организовать их учебно-воспитательную деятельность.

Задачи

1. Изучить характер как индивидуальную характеристику личности.
2. Раскрыть пути формирования характера.
3. Раскрыть периоды становления характера.
4. Подобрать методики для определения характерологических особенностей личности.
5. Провести исследование характерологических особенностей студентов с помощью подобранных методик.
6. Составить рекомендации по выбору и организации исследования характерологических особенностей личности.

Методы исследования

- эмпирические (анализ научной литературы по предмету, опрос, наблюдение);
- теоретические (анализ методико-педагогической литературы, мысленное моделирование).

Исследование развития характерологических особенностей студентов проводилось на базе Кабардино-Балкарского государственного университета. Нами были проанализированы характерологические особенности трех студентов, являющихся обучающимися Института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования. Для изучения данного вопроса нами была использована методика «Характерологический опросник К. Леонгарда». Леонгард выделил 10 типов акцентуированных личностей, которые относительно произвольно разделены на 2 группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый) и акцентуации темперамента (гипертимический, дистимический, тревожнобоязливый, циклотимический, аффективно-экзальтированный, эмотивный). Характерологический опросник Леонгарда включает в себя 88 вопросов, 10 шкал, соответствующих определенным акцентуациям характера.

На основании проведенного исследования следует отметить, что некоторым студентам необходимо

1. Поддерживать усилия, направленные на достижение интересных целей (у них хватает инициативы выбрать какое-то занятие или цель, но не хватает упорства). Поощрять артистизм, но не переходя границы.
2. В деятельности желательно предоставить свободный режим, поощрять, это активизирует инициативу. Постараться раскрепостить,

чтобы действовали самостоятельно, а не по указке (по природе подчиняем). Избегать публичной критики. Внушать уверенность в своих силах и правах. Не допускать слепой веры в чей-либо авторитет [5].

3. Повысить самооценку посредством привлечения внимания группы к данному человеку [6]. Желательно, чтобы у индивида была возможность выбора темпа работы. Подчеркивать ценность таких качеств, как скромность, хладнокровие.

Итак, по итогу проделанной работы можно прийти к выводу, что характер – это совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, проявляющихся в деятельности и общении, определяющих типичные для нее способы поведения и реагирования на жизненные обстоятельства.

Характер – индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных приобретенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении:

1) к себе (степень требовательности, критичности, самооценки);

2) к другим людям (индивидуализм или коллективизм, эгоизм или альтруизм, жестокость или доброта, безразличие или чуткость, грубость или вежливость, лживость или правдивость и т. п.);

3) к порученному делу (лень или трудолюбие, аккуратность или неряшливость, инициативность или пассивность, усидчивость или нетерпеливость, ответственность или безответственность, организованность и т. п.);

4) в характере отражаются волевые качества (готовность преодолевать препятствия, душевную и физическую боль, степень настойчивости, самостоятельности, решительности, дисциплинированности).

Характер не наследуется и не является прирожденным свойством личности, а также не является постоянным и неизменным свойством. Характер формируется и развивается под влиянием окружающей среды, жизненного опыта человека, его воспитания. Влияния эти носят, во-первых, общественно-исторический характер (каждый человек живет в условиях определенного исторического строя, определенной социальной среды и складывается как личность под их влиянием) и, во-вторых, индивидуальное своеобразие характера (условия жизни и деятельности каждого человека, его жизненный путь своеобразны и неповторимы). Поэтому характер каждого человека определяется как его общественным бытием (и это главное!), так и его индивидуальным бытием.

Библиография

1. Аверин В.А. Психология личности: учебное пособие. – 2-е изд. – СПб.: изд-во Михайлова В.А., 2021.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2022.
3. Бордовская Н.В. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2015.
4. Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2020.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. – М.: ЧеРо, при участии издательства «Юрайт», 2020.

УДК 395

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ХАРАКТЕРА ЛИЧНОСТИ НА КУЛЬТУРУ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Кулиева А.М.,

*студентка 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В процессе изучения влияния характера личности на культуру поведения студентов мы исследовали психологические особенности студенческого возраста, понятия темперамента, характера, уровня развития качественных характеристик психических процессов. Высокая значимость культуры поведения в современном обществе показывает, что культура поведения является важным фактором успешной социализации и самореализации личности. Студенты, как будущие специалисты и граждане, должны обладать высоким уровнем культуры поведения, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающими, строить карьеру и вносить позитивный вклад в общество.

Ключевые слова: *характер, культура поведения, твердость характера, решительность, уверенность в себе, независимость, согласие, экстраверсия, индивидуалистическая культура, коллективистская культура, социальные нормы, воспитание, культурные ценности.*

THE STUDY OF THE INFLUENCE OF PERSONALITY CHARACTER ON THE CULTURE OF STUDENT BEHAVIOR

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Kulieva A.M.,

*3rd year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abstract. In the process of studying the influence of personality character on student behavior cultures, we investigated the psychological characteristics of student age, the concepts of temperament, character, and the level of development of qualitative characteristics of mental processes. The high importance of the culture of behavior in modern society shows that the culture of behavior is an important factor in the successful socialization and self-realization of an individual. Students, as future professionals and citizens, must have a high level of culture of behavior in order to effectively interact with others, build a career and make a positive contribution to society.

Keywords: *adaptation, support, pedagogical communication, quality of education, productive activity, pedagogical duty, communicative competence, personal contact, motivation.*

Исследования показывают, что у современных студентов часто наблюдаются проблемы с культурой поведения: несдержанность, неуважительное отношение к окружающим, нарушение этических норм. Это негативно сказывается на их учебе, общении и профессиональной деятельности. Несмотря на признание важности характера в формировании поведения человека, влияние характера личности на культуру поведения студентов исследовано недостаточно полно. Понимание этой взаимосвязи позволит разработать более эффективные мероприятия по формированию культуры поведения у студентов.

Изучение влияния характера личности на культуру поведения студентов позволит выявить особенности и закономерности этого процесса, а также разработать практические рекомендации по формированию высокой культуры поведения у молодых людей.

Цель работы: изучить влияние характера личности на культуру поведения студентов.

Задачи исследования

1. Провести теоретический анализ понятия характера личности и его влияния на поведение человека.
2. Изучить особенности культуры поведения студентов.
3. Выявить типы акцентуаций характера и их влияние на культуру поведения студентов.

Характер личности – это качественная индивидуальная характеристика, объединяющая в себе устойчивые и постоянные свойства психики, которые определяют поведение и особенности отношения человека [1]. Характер в структуре личности объединяет в себе совокупность различных ее качеств и свойств, накладывающих отпечаток на поведение, деятельность и индивидуальное проявление. Совокупность существенных, а главное, устойчивых свойств и качеств определяют весь образ жизни человека и его способы реагирования в той или иной ситуации. Характер индивида формируется, определяется и образуется на протяжении всего его жизненного пути. Взаимосвязь характера и личности проявляется в деятельности, общении, обуславливая при этом типичные способы поведения. Любая черта – это некоторый стабильный и неизменный стереотип поведения.

Характер личности и культура поведения тесно взаимосвязаны, образуя сложную и динамичную систему. Характер определяет основные личностные черты, которые влияют на модели поведения, в то время как культура устанавливает нормы и ожидания для социального взаимодействия.

Влияние характера на культуру поведения

- Твердость характера: люди с твердым характером склонны проявлять прямоту, решительность и уверенность в себе, в своих взаимодействиях.
- Независимость: независимые личности предпочитают действовать самостоятельно и не особо зависят от внешнего одобрения или руководства.
- Согласие: согласные люди склонны избегать конфликтов и демонстрировать непринужденность и уступчивость в своем поведении.
- Экстраверсия: экстраверты энергичны, общительны и открыты новым возможностям, что проявляется в их социальном поведении в виде активности и инициативы.

Влияние культуры на характер

- Индивидуалистические культуры: индивидуалистические культуры подчеркивают независимость, самовыражение и личные достижения, которые могут формировать независимый и соревновательный характер.

- Коллективистские культуры: коллективистские культуры ставят во главу угла групповую гармонию, конформизм и взаимозависимость, которые могут привести к более уступчивому и ориентированному на группу характеру.

- Социальные нормы: социальные нормы, установленные в культуре, определяют приемлемое и неприемлемое поведение и могут влиять на развитие соответствующих черт характера.

- Воспитание: культурные ценности и методы воспитания могут формировать основные личностные черты с раннего детства.

В экспериментальной части исследования влияния характера личности на поведение студентов мы использовали методику диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Опросник предназначен для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

Авторами выделяются следующие 6 интегральных показателей.

1. Адаптация (А).
2. Приятие других (L).
3. Интернальность (I).
4. Самовосприятие (S).
5. Эмоциональная комфортность (E).
6. Стремление к доминированию (D).

Каждый из них рассчитывается по индивидуальной формуле, найденной, по всей вероятности, эмпирическим путем. Интерпретация осуществляется в соответствии с нормативными данными, рассчитанными отдельно для подростков и взрослой выборки [7].

В исследовании были задействованы 30 человек – студенты 1 курса.

Адаптация (А)

Высокий уровень – 73 %.

Средний уровень – 27 %.

Самовосприятие (S)

Высокий уровень – 100 %.

Приятие других (L)

Высокий уровень – 90 %.

Средний уровень – 10 %.

Эмоциональная комфортность (E)

Высокий уровень – 60 %.

Средний уровень – 40 %.

Интернальность (I)

Высокий уровень – 93 %.

Средний уровень – 7 %.

Стремление к доминированию (D)

Высокий уровень – 36 %.

Средний уровень – 57 %.

Низкий уровень – 7 %.

Исходя из полученных данных следует, что студенты 1-х курсов хорошо адаптированы.

В данной работе было исследовано влияние характера личности на культуру поведения студентов.

Основные выводы

- Черты личности могут оказывать значительное влияние на культуру поведения студентов, влияя на такие аспекты, как поведение в конфликтах, стили лидерства, мотивацию к учебе, прокрастинацию и восприятие стресса.

- Добросовестные студенты, как правило, более организованы, ответственные и склонны к компромиссу, что может объяснить их более высокую склонность к сотрудничеству в конфликтах.

- Студенты с высокой открытостью опыту, как правило, более любопытны, гибки и готовы пробовать новое, что может объяснить их более высокую склонность к избеганию конфликтов.

- Влияние характера личности на культуру поведения студентов имеет важные последствия для их учебных результатов, отношений со сверстниками и преподавателями, а также для их общего благополучия.

В целом данная курсовая работа подчеркивает важность понимания влияния характера личности на культуру поведения студентов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки более эффективных стратегий для поддержки студентов в их академическом и личном развитии.

Библиография

1. Смирнов С.Д. Психология личности. – М.: Просвещение, 2005.
2. Психология личности: учебник для вузов / под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2017. – 472 с.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/03/19/ponyatie-kultury-povedeniya-i-ee-komponenty>

4. Мерлин В.С. Темперамент и характер. – М.: Просвещение, 2014. – 384 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2020. – 712 с.

6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://emberint.ru/articles/aktcsentyatsii/?ysclid=lx0ssc3lww961056719>

7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/metodika-diagnostiki-socialno-psihobgicheskoy-adaptacii-k-rodzhersa-i-r-dajmonda-5034992.html?ysclid=lx0suhdiu4916227163>

УДК 373

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКА К ШКОЛЕ

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Курманова А.А.,

студентка 4-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Шериев М.З.,

студент 3-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,

г. Нальчик, Россия

Аннотация. Проблема адаптации первоклассника к обучению в школе представляет собой одну из наиболее важных проблем для педагогики и психологии образования, поскольку от успешности адаптации ребенка в школе будет зависеть не только дальнейшее его обучение, отношение к учению, учителю и сверстникам, но и способности к дальнейшему психическому, личностному и социальному развитию.

Ключевые слова: *адаптация, сопровождение, педагогическое общение, качество образования, продуктивная деятельность, педагогический долг, коммуникативная компетентность, личный контакт, мотивация.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF ADAPTATION OF A FIRST-GRADER TO SCHOOL

Пшигаушева Р.З.,

*KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Курманова А.А.,

*4th year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Шериев М.З.,

*3rd year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. The problem of adapting a first-grader to school is one of the most important problems for pedagogy and psychology of education, since not only his further education, attitude to teaching, teacher and peers, but also the ability to further mental, personal and social development will depend on the success of the child's adaptation to school.

Keywords: *adaptation, support, pedagogical communication, quality of education, productive activity, pedagogical duty, communicative competence, personal contact, motivation.*

Поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка. Ключевая особенность положения учащегося, школьника состоит в том, что его учеба является теперь обязательной. За нее он ответственен перед учителями, друзьями, родственниками [11, с. 82].

Адаптация к школе представляет собой важную и серьезную проблему, поскольку ситуация неопределенности всегда волнует, а перед школой каждому ребенку свойственно испытывать особенное волнение. Условия его жизни коренным образом меняются. Иногда случается так, что ребенок в младших классах станет подчиняться большинству – вопреки собственным желанием. Следовательно, ребенку необходима помощь в этот столь непростой для него период жизни – ведь ему нужно обрести самого себя, он должен научиться сам отвечать за свои поступки.

Цель исследования: выявить и научно обосновать формы и методы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первоклассника к школе.

Задачи исследования

- Определить психолого-педагогическую сущность процесса адаптации первоклассника к школе.

- Проанализировать практический опыт процесса адаптации первоклассника к школе.

- Определить критерии, показатели и средства измерения степени адаптации первоклассника.

- Обосновать формы и методы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первоклассника к школе.

В соответствии с целью и задачами исследования и, учитывая специфику предмета исследования, выбран комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и анализ психолого-педагогического опыта, наблюдение педагогического общения, анализ результатов.

Согласно мнению ряда ученых, в том числе, Л.И. Божович [2, с. 32], процесс адаптации ребенка к школе может быть разделен на несколько этапов, каждый из которых обладает своими особенностями.

Первый этап – этап ориентировочный, его характеристики – бурная реакция и значительное напряжение практически всех систем организма. Продолжительность данного этапа две-три недели.

Второй этап – является неустойчивым приспособлением, когда организму свойственно искать и находить какие-то оптимальные варианты реакций на данные воздействия. На втором этапе затраты снижаются, бурная реакция начинает затихать.

Третий этап – представляет собой период относительно устойчивого приспособления, когда организму свойственно находить наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, которые требуют меньшего напряжения всех систем.

При поступлении в школу происходит кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка, данное изменение совпадает с периодом второго физиологического кризиса, который приходится на возраст 6–7 лет.

Готовность ребенка к систематическому обучению в школе представляет собой один из наиболее важных итогов гармоничного психического развития в период дошкольного детства и залог успешного обучения в школе.

Проверить степень адаптации ребенка к школе можно при помощи ряда методик, в частности, проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики», опроса родителей, беседы с педагогами и т. д.

Для того чтобы процесс адаптации ребенка к школе был успешным, целесообразно проводить программу «Школа будущего первоклассника», цель данной программы – оказать помощь шестилетним детям в построении содержательного образа настоящего школьника, благоприятствовать более успешной их адаптации к школе в условиях систематического обучения.

Адаптация к школе является процессом перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка. Важно благополучно ввести ребенка в окружающий его коллектив, в новый для него коллектив и научить его не только распознавать по внешним признакам различные настроения и эмоциональные состояния окружающих его людей, детей, но и умению анализировать их причины. Для того чтобы на практике проверить эффективность использования упражнений, игр, приемов, помогающих детям адаптироваться к школе, был проведен эксперимент – на базе МКОУ СОШ № 2, г. Нарткала. До начала эксперимента большинству детей с трудом удавалось принять изменившиеся условия, принять новый коллектив, адаптироваться к школьной жизни.

Для успешного знакомства детей друг с другом, с коллективом целесообразно использовать комплекс психогимнастических игр и упражнений, таких, как «Назови себя», «Позови ласково», «Передача чувств». Школьные психологи рекомендуют проводить с детьми упражнения, цель которых – повысить самоуважение, развить спонтанность, и успешно адаптироваться в коллективе, в частности, «Чего я боялся, когда я был маленьким», Беседы о различных эмоциональных состояниях и т. д.

Взаимодействие педагога и первоклассников в игровой деятельности педагога ставит их в рамки равного поиска игровых решений, они учатся понимать друг друга, лучше узнают друг друга, учатся понимать поведение, оценивать и соотносить свое поведение и интересы с поведением и интересами других детей.

Именно в начальных классах происходит формирование основ аккуратности и опрятности, вежливости, точности, привитие хороших манер, умения культурно вести себя в школе, дома, на улице и в общественных местах. При реализации работы с первоклассниками возможно проводить специальные упражнения для того, чтобы дети планомерно могли отработать отдельные навыки культурного поведения. Важно научить детей действовать не только согласно правилам поведения, но и одновременно привить им умение действовать в связи с правилами, находить верный способ поведения в новой для детей обста-

новке. Методами разъяснения могут быть рассказы учителя, проведение этической беседы, обсуждение фактов школьной жизни, проведение беседы по прочитанному рассказу, создание стендов по культуре поведения.

Для лучшего усвоения первоклассниками правил культуры поведения, целесообразно проводить серию упражнений, а именно: упражнение «Знаешь ли ты правила», ситуации для обсуждения – «В гардеробе», «В столовой» и т. д.

Для первоклассников реализация, проведение парной работы является наиболее комфортной формой организации совместной деятельности на уроке. Когда дети научатся работать в паре, далее возможно им предложить им групповую работу, а позже – и коллективную.

Также, для организации совместной деятельности детей на уроках можно использовать такой прием, как прием поощрения, прием счет команда, данные приемы являются весьма действенными, особенно на начальном этапе формирования классного коллектива, сформировать который необходимо для дальнейшего успешного обучения. После проведения вышеуказанной серии упражнений, облегчающих процесс адаптации детей к школе, процесс принятия школьных правил, нами было проведено повторное тестирование детей с использованием методики «Домики». Тестирование показало, что все дети – 100 % – полностью готовы к обучению в школе, они знакомы с коллективом, коллектив является сплоченным, они знают школьные правила и выполняют их.

Библиография

1. Бабаева Т.И. У школьного порога. – М.: Просвещение, 2013. – 203 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 2018. – 217 с.
3. Буре Р.С. Готовим детей к школе. – М.: Педагогика, 2021. – 100 с.
4. Венгер Л.В. Как дошкольник становится школьником? // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 9. – С. 63–75.
5. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: С-ти, 2018. – 244 с. М.: Образование, 2006. – 184 с.
6. Давыдов А.В. и др. Психологический словарь. – М.: АДС-ПРЕСС, 2013. – 448 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭВОЛЮЦИОННЫХ ПРИЧИН СОВРЕМЕННЫХ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Макоева Д.З.

*студентка 1-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Гаева З.Э.

*студентка 1-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья посвящена психике человека и о том, что с ходом эволюции психика человека становится всё более развитой, многофункциональной и многогранной. В настоящее время, большую часть населения всего мира стали интересовать различные расстройства, связанные с психическим состоянием. Психология, как наука, помогает изучить и разобраться в причинах, последствиях, консультации, а также самом лечении психических заболеваний.

Ключевые слова: эволюция, психические расстройства, депрессия, тревожность, чувства, эмоции, мания.

INVESTIGATION OF THE EVOLUTIONARY CAUSES OF MODERN MENTAL DISORDERS

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Makoeva D. Z.

*1st year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Gaeva Z.E.

*1st year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Annotation. The article is devoted to the human psyche and that with the course of evolution, the human psyche is becoming more and more developed, multifunctional and multifaceted. Currently, most of the world's

population has become interested in various disorders related to mental health. Psychology, as a science, helps to study and understand the causes, consequences, counseling, as well as the treatment of mental illness itself.

Keywords: *evolution, mental disorders, depression, anxiety, feelings, emotions, mania.*

В условиях современной среды обитания человеку доступны почти все ресурсы для комфортной жизнедеятельности. Однако во всём мире от депрессии страдает порядка 280 миллионов человек (3,8 % населения); от тревожных расстройств около 301 млн человек (4 % мирового населения); коэффициент смертности от самоубийств равняется 9,2 смертей на 100 тысяч населения.

Статистика, приведённая выше, заставляет задуматься: в чем же причина подобных заболеваний психики? Почему эволюция предусмотрела данные заболевания у существ, обладающих высоким уровнем интеллекта? Для ответа на данный вопрос мы проанализировали научную литературу, статьи, а также контент аудио-формата на эту тему.

Психика человека, с ходом эволюции, становится всё более развитой, многофункциональной и многогранной. Из-за того, что люди – сложные организмы класса млекопитающих, обладающие интеллектом и активно пользующиеся таким типом взаимодействия друг с другом, как общение, им присущи эмпатия, социальные конфликты и психические заболевания на фоне травмирующих опытов. Следственно, из-за сильных стрессовых нагрузок, возникают нейропсихологические проблемы с тяжелыми последствиями, такие как, к примеру, тревожность и депрессия. Рассмотрим данные явления.

В сочетании с депрессией, тревожное расстройство рассматривается уже как один из симптомов. Депрессия – это устойчивое психическое расстройство, основными признаками которого являются сниженное – угнетённое, подавленное, тоскливое, тревожное, боязливое или безразличное – настроение и снижение или утрата способности получать удовольствие.

«Депрессия указывает на несовершенство любви. Чтобы быть существами любящими, нам необходимо также быть существами, впадающими в отчаяние от потери того, что мы любим и депрессия – механизм этого отчаяния. Наступая, она приводит к разрушению нашего Я и в конечном итоге к упадку способности дарить и принимать любовь. Депрессия – воплощение идеи о том, что каждый из нас одинок внутри себя, разру-

шает не только нашу связь с другими, но и способность пребывать в мире наедине с собой. Любовь, хотя и не служит профилактикой депрессии, смягчает метания нашего ума и защищает его от самого себя» – Эндрю Соломон «Демон полуденный: Анатомия депрессии».

Каждый год в мире совершают самоубийства 700 тысяч человек. Как говорил Эндрю Соломон, противоположность депрессии – не счастье, а жизненная сила. Эта же сила воли, даже при малейших проблемах с физическим здоровьем может постепенно и значительно истощаться. Особенно данный феномен ярко выражен у людей, находящихся в депрессии, когда у них возникают проблемы на нейрофизиологическом уровне. Важно отметить, что сила воли наименее эффективно работает без мотивации. Именно мотивация заставляет человека заниматься своими делами, несмотря на любые трудности. Например, когда у человека случается горе, он все равно идет на работу и выполняет свои обязанности, потому что в его представлении дела выделены, как важные. Психика в свою очередь вознаграждает за выполнение данных задач, в то время как у страдающего депрессией человека подобная система вознаграждения выходит из строя и все пометки «важное» снимаются. Для человека с депрессией занятия, приносящие удовольствие и самобичевание – равноценны. Конечно, люди с депрессией помнят, что из этого лучше, но у них просто нет мотивации. И чем дольше человек живет без подобной обратной связи, тем более относительными кажутся ему те или иные занятия.

Пожалуй, лучше всего определить понятие депрессии как душевное страдание, захватывающее нас против нашей воли и затем перестающее зависеть от внешних обстоятельств.

Объясним перечисленные психические явления с точки зрения эволюции.

Прежде чем рассказывать о воздействии эволюции на психические расстройства, нужно сперва объяснить, как работает эволюция.

Ведь, как и любая другая часть организма мозг формировался естественным отбором. Благодаря генетическим вариациям мозг наших предков имел различие. Эти различия влияли на поведение человека и в результате современный мозг имеет как способности, так и дефекты.

«Выживает не самый сильный вид, и не самый умный, а тот, который лучше всех приспособливается к изменениям». – Чарльз Дарвин. Естественный отбор существовал ещё во времена древнего человека, в этот период окружающая среда была очень суровой и выживали только самые приспособленные организмы; те, которые были менее приспособ-

собленными отбраковывались естественным отбором, и таким образом среднестатистическая особь становилась более похожей на сильную особь, более адаптированную. Благодаря ему человеку удалось выжить в тяжёлые времена, а также распространить свой вид по всей планете.

Тогда зачем нам нужны страх, отчаяние, обида, грусть, стыд? Неужели они тоже так необходимы для выживания человека?

Американский ученый, основоположник эволюционной медицины, Рэндольф Несси в своей книге «Хорошие плохие чувства» выделяет следующие причины.

1. Формирование организма было направлено не на максимизацию здоровья или продолжительности жизни, а на максимальное распространение генов. Естественный отбор – механизм, направленный на максимальное распространение генов, необходимых для адаптации в окружающей среде, даже если это будет происходить в моральных муках для человека.

2. Несоответствие. Наш организм не готов к реалиям окружающей среды. Люди на протяжении всей истории человечества стремились овладеть как можно большими ресурсами, окружить себя комфортом, и на данном историческом этапе людям доступны почти все возможные ресурсы для комфортной жизнедеятельности. Однако пищевое изобилие способствует росту людей с ожирением и диабетом; развитие технологий и создание интернета, способствует тому, что люди стали отстраняться друг от друга, становясь одиночными существами, а это в свою очередь провоцирует развитие депрессии и суицидальных мыслей у людей.

3. Защитные реакции. Основная функция психики человека – способность отражать воздействия предметов и явления реального мира. Это происходит с помощью защитных механизмов психики, таких как страх, гнев и так далее. Все эти эмоции служат для защиты, но бывает такое, что вроде бы уместной ситуации для данной эмоции не было, тем не менее сама эмоция проявляется у человека, это обусловлено тем, что эмоциональные механизмы работают по принципу пожарной сигнализации – лучше лишний раз сработать, чем какое-то явление из внешнего мира не отразить, если говорить на простом языке.

Суммируя все данные, мы можем сделать вывод о том, что главная цель эволюции и её механизмов есть сохранение и передача генов по цепочке, этим можно объяснить даже существование психических расстройств личности.

Библиография

1. Довженко Т.В., Царенко Д.М., Юдеева Т.Ю. Факторы риска и хронификации биполярного аффективного расстройства: биологические и психосоциальные аспекты // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – № 4. – С. 81–97.
2. Карсон Р. Анормальная психология. – СПб.: Питер, 2004. – С. 363.
3. Несси. Р. Хорошие плохие чувства: почему эволюция допускает тревожность, депрессию и другие психические расстройства / пер. с англ. Марии Десятовой. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 540 с.
4. Психиатрия: учебник / под ред. В. К. Шамрея, А.А. Марченко. – СПб.: СпецЛит, 2019. – С. 230.

УДК 612.812.73

ВЛИЯНИЕ СНА НА ПРОДУКТИВНОСТЬ МОЗГА

Пшигаушева Р.З.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Шханукова М.Х.,

*студентка 1-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Межгихова Д.Р.,

*студентка 1-го курса КБГУ им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья посвящена влиянию на мозг качества и количества сна. В ней рассматриваются механизмы работы мозга во время прекращения бодрствования, фазы и циркадные ритмы человека. В итоге статья подчёркивает важность здорового сна. А также предоставленные рекомендации по улучшению качества сна.

Ключевые слова: *мозг, сон, мелатонин, центральное серое вещество мозга (ЦСВ), REM-сон, ритмы ЭЭГ (биоритмы мозга).*

THE EFFECT OF SLEEP ON BRAIN PRODUCTIVITY

Pshigausheva R.Z.,

KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Shkhanukova M.Kh.,

*1st year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Mezhgikhova D.R.,

*1st year student of KBSU named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abstract. The article is devoted to the influence of the quality and quantity of sleep on the brain. It examines the mechanisms of brain function during the cessation of wakefulness, the phases and circadian rhythms of humans. Ultimately, the article emphasizes the importance of healthy sleep. As well as provided recommendations for improving sleep quality.

Keywords: *brain, sleep, melatonin, central gray matter of the brain (CGM), REM-sleep, EEG rhythms (brain biorhythms).*

Актуальность исследования обусловлена тем, что большинство студентов недосыпают, вследствие чего у них наблюдаются проблемы с памятью и снижением умственной активности, в целом. Известно, что у большей части студентов есть такая тенденция: сидеть всю ночь перед экзаменом, повторяя материал, ограничивая при этом сон, однако именно он содействует лучшему запоминанию информации. К тому же, мнение ученых приводит к выводу, что здоровый, крепкий сон столь же важен для здоровья студентов, как питание и физическая активность.

Цель исследования: выявить влияние сна на активность мозга обучающихся.

Задачи исследования

1. Выявить влияние сна на активность мозга.
2. Разработать рекомендации по улучшению работы мозга.

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

Зачем мы спим? Так что же сон и зачем нам нужно спать? Отметим: спят не только млекопитающие, но и рыбы, птицы, пчелы, червяки, мухи,

муравьи и так далее. Что же такого ценного в состоянии сна, что ради него живые существа жертвуют всеми благами бодрствования.

Отсюда следует, что здоровый сон – необходимое условие, позволяющее избежать или обратить вспять ухудшение когнитивных функций.

Люди с нарушениями сна чаще всего жалуются на пробуждение среди ночи – еще один фактор, способствующий ухудшению когнитивных функций. Причиной тому множество. Если пробуждение связано со стрессом, займитесь медитацией или слушайте лечебную музыку. Такие техники способствуют расслаблению и усилению синаптической пластичности.

Мелатонин – это не снотворное, поэтому он не оказывает седативного эффекта. С ним восстанавливается физиологический сон, тогда как снотворные препараты просто отключают напряжение в мозге.

Постоянным и важнейшим конкурентом ретикулярных ядер моста является центральное серое вещество (ЦСВ) среднего мозга – главный центр сна. Отсюда расходится по мозгу сонное состояние. При этом значительная часть сигналов ЦСВ среднего мозга направлена на то, чтобы отключить таламус. Если это удастся, то сенсорные сигналы гораздо хуже достигают коры больших полушарий, и далее начинается процесс засыпания. ЦСВ среднего мозга для генерации тормозных «посылов» в числе прочего использует ядра шва. Одна из функций серотонина в головном мозге, таким образом, подавление центров бодрствования в момент перехода ко сну.

Система регуляции сна и бодрствования в целом не очень сложна. Но даже так видно, как много у нее «опций и параметров»: взаимная конкуренция центров, учет сигналов из внешней и из внутренней среды организма, суточные ритмы и другое.

Важнейшим центром сна оказалась вентролатеральная преоптическая область гипоталамуса; важнейшим центром бодрствования – латеральное ядро в связи с пищевой потребностью.

Ритмы ЭЭГ (биоритмы мозга) очень хорошо описывают общий уровень активации ЦНС, а точнее, состояние коры больших полушарий. Чем активнее наш мозг, тем выше частота волн ЭЭГ и меньше их амплитуда. При сверхнапряженной умственной деятельности на ЭЭГ – почти прямая.

Фазу быстроволнового сна называли еще парадоксальным сном. Парадокс заключается в том, что, хотя на ЭЭГ кора больших полушарий

выглядит бодрствующей, человек продолжает спать. Получается, что, отгородившись от внешнего мира, мозг работает с уже имеющейся у него информацией. Если в этот период спящего человека разбудить, то зачастую окажется, что он только что видел сны. Эту фазу еще называют REM-сон, то есть фаза быстрых движений глаз. Действительно, под закрытыми веками в этот момент активно двигаются глаза, как будто идет просмотр информации.

Большинство людей свои сновидения не помнят (кстати, часть из них все же возникает в фазу медленно-волнового сна). Наша память обычно сохраняет лишь те сны, которые появляются в момент пробуждения. Под утро снятся легкие сны и, как правило, не очень эмоционально нагруженные. Во время парадоксальной фазы эмоций в снах гораздо больше. Вы можете посреди ночи проснуться, например, от кошмара. Или вдруг после пробуждения вспомните о том, как летали во сне или находились в каком-то замечательном и радостном месте.

Некоторые (примерно 1 человек из 15–20) не только видят, но и помнят еженощные сны, интересные, как сериалы, и с нетерпением стремятся к любимой подушке. Им можно только позавидовать. У них каким-то образом сигналы во время парадоксального сна доходят до сознания.

REM-сон – это фаза активной работы мозга с информацией. Она очень важна, например, с точки зрения процессов образования и сохранения памяти.

Рекомендации по улучшению работы мозга

1. Старайтесь спать по восемь часов за ночь без применения снотворного (оно может нарушить работу мозга).

2. Ложитесь в кровать не позднее полуночи.

3. Избегайте телевизора перед сном.

4. Старайтесь перед сном не ужинать тяжело.

5. Перенесите спорт и кофеин на первую половину дня.

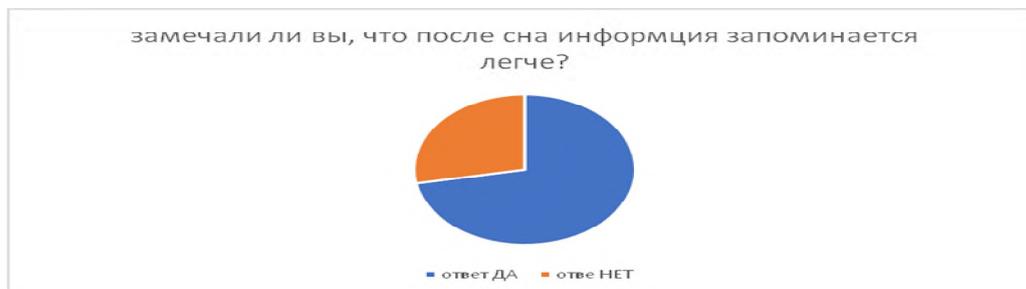
6. Практикуйте гигиену хорошего сна.

7. В комнате должно быть максимально темно. При необходимости надевайте маску для сна.

8. Выполняйте физические упражнения минимум за 2–3 часа до сна, так как они повышают уровень адреналина и вызывают бессонницу.

9. Занимайтесь спортом по утрам, чтобы к вечеру уровень адреналина успел нормализоваться.

В экспериментальной части было проведено тестирование учащихся института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования:



Исходя из результатов тестирования можно сделать вывод о том, что наше суждение о недосыпе студентов подтвердилось, так как большинство выбрало ответ «6–7 часов», что является недостаточным, так как нормой сна является 8 часов.

Также результаты показали, что информация после сна запоминается легче, а достаточное количество сна развивает активность мозга и повышает продуктивность студентов.

Библиография

1. Чирикаева Е.В. Работоспособность и сон // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Нижневартовск,

22–23 марта 2019 года. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. – С. 456–459.

2. Алешина Т.Е., Наумова А.А., Наумова Т.А. Влияние сна на здоровье и работоспособность школьников // Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 3-х ч., Уфа, 15 августа 2017 года. – Т. 2. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2017. – С. 105–109. – EDN ZCVMYZ.

3. Юрьева О.В. Влияние сна на работоспособность. – 2021. – Т. 1. – С. 285–290. – EDN CCNHJX.

УДК 159.95

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Тхагужокова Д.А.,

магистрант 2-го года обучения

Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: Кумышева Р.М.,

кандидат педагогических наук, доцент

Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Современное поколение школьников склонно к репродуктивным действиям и недостаточному осмыслению информации. К этому привело их неуправляемое пользование интернетом. Эта проблема вкупе с необходимостью приобщения детей к цифровой среде привели к необходимости создания специальной модели обучения младших школьников работе с информацией и их взаимодействия с информационным миром.

Ключевые слова: *взаимодействие младших школьников с информационным миром, контекстное обучение работе с информацией.*

Abstract. The current generation of schoolchildren is prone to reproductive actions and insufficient comprehension of information. This was caused by their uncontrolled use of the Internet. This problem, coupled with the need to

introduce children to the digital environment, led to the need to create a special model for teaching younger students how to work with information and their interaction with the information world.

Keywords: *interaction of primary school students with the information world, contextual learning to work with information.*

Информация – это идеальная модель мира, которая обновляется постоянно. Первый канал получения человеком информации – это внешний мир. Процесс взаимодействия человека с внешним миром был предметом изучения с древнейших времен и остается актуальным и в наши дни. Динамичность мира и порождение новых проблемных задач перед человеком имеет два основных последствия: неготовность к продолжению деятельности в новых условиях жизни и к ее обесмысливанию. В связи с этим возникает необходимость изменения условий жизни и деятельности, что не всегда возможно, или изменение человеком своих потребностей и целей, освоение новой деятельности, на что не каждый человек способен. Следовательно, возникает объективная необходимость в некой инвариантной составляющей личности, которая позволила бы человеку варьировать характер и формы своего взаимодействия с миром.

По представлению Б.Г. Ананьева, человек и мир взаимодействуют как две системы [1]. Человек, по утверждению Ж. Нюттена, эффективно взаимодействует только с осмысленным им миром [10]. А.А. Леонтьев определяет отношение каждого отдельного человека к человеческому миру как: а) практическое, реализующееся в непосредственной предметной деятельности, «встроенной» в практическое взаимодействие его с действительностью; б) теоретическое, реализующееся в познавательной деятельности или осуществляемой им в отрыве от непосредственного взаимодействия [9]. То есть человек в мире всегда – активный деятель. Мир познается и осваивается человеком в процессе деятельности. Как утверждает С.Л. Рубинштейн, мотивация человеческого поведения – это «опосредствованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром. Через эту мотивацию человек вплетен в контекст действительности» [11].

Осознанная человеком информация оформляется как ментальная модель – механизм рассуждения, который существует в оперативной памяти человека. Исследования привели теоретиков к утверждению, что ментальные модели формируются посредством аналогического мышления. Когда человек объясняет область, с которой он незнаком,

он склонен опираться на знакомую область, которую он воспринимает как похожую. Это включает в себя подключение к существующей ментальной модели и импорт ее реляционной структуры в другую область [12]. Потому так важно осознанное усвоение информации человеком.

За осознанным усвоением информации должно последовать ее осознанное применение.

Человек выполняет деятельность, вкладывая в нее общепринятые объективные значения и извлекает смыслы взаимодействия с внешним миром. Возникает вопрос, как превратить учебную деятельность в контекстную. А.А. Вербицкий в теории контекстного обучения предлагает три модели учебной деятельности: семиотические, имитационные и социальные [2]. В концепции контекстного обучения Р.М. Кумышевой предполагаются учебные ситуации: задачные, имитирующие социальное взаимодействие; реального взаимодействия с миром и реального воздействия на мир [13].

Что касается смысловой наполненности информации, то вначале смыслами должна наполниться учебная деятельность. Для этого П.М. Кумышева предлагает модель обучения в контексте взаимодействия человека с миром [4]. Обучение в таком контексте строится в рамках модели диалога человека с миром, согласно которому человек попеременно выполняет деятельность во внешнем и внутреннем мирах. Во внутреннем плане он анализирует воздействия на себя мира, затем планирует свои ответные воздействия на мир, в конце цикла снова выполняет воздействия на внешний мир по заготовленному во внутреннем мире плану [3].

Такая учебная деятельность является деятельностью смыслообразования. Само учение включает смысл познания для ориентации в мире [8]. Затем следует смысл самопознания для ориентации в своих внутренних ресурсах [5]. Учебная деятельность становится формой взаимодействия с миром и в этом – ее главный смысл. В процессе взаимодействия с изменяющимся миром обретает смысл самосовершенствование для успешного воздействия на мир [8].

По мере самосовершенствования обучающихся учебная деятельность становится для них индикатором самоэффективности [6]. Учебные задачи, решаемые для прямого воздействия на предметы и ситуации внешнего мира, придают осмысленность созидательной (творческой) деятельности [7].

Обучение работе с информацией в рамках описанной концепции предполагает и своеобразную работу обучающихся с информацией.

Изучение информации разделяется на следующие этапы:

1) поиск информации;

2) оценка информации;

3) отбор информации;

4) использование информации в учебной ситуации, ситуации, имитирующей профессиональную деятельность; в реальной проблемной ситуации.

Вся информация, которая поступает человеку в закодированной (знаковой) форме, составляет информационный мир. Поскольку в нем содержится информация и о предметном и социальном мирах, то ориентация в информационном мире трансформируется в ориентацию в мире вообще. Затем создаются ситуации применения информации в реальных жизненных ситуациях, создается возможность оценить полезность информации для жизни, и обеспечивается понимание информации в плане ее применимости к жизни. Таким образом, изучение информации трансформируется во взаимодействие с внешним миром.

Библиография

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

2. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–22.

3. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования: сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.

4. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. – С. 38–43.

5. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы IV Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2022. – С. 300–306.

6. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самооэффективности субъекта // Динамика смысловой реальности и акме личности: сборник научных трудов. – М., 2023. – С. 59–63.

7. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт: сборник научных трудов. Электронное издание. – М., 2022. – С. 53–56.

8. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 72–80.

9. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392 с.

10. Нюттен Ж. Мотивация, действие, и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.

11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

12. Jones N.A., Ross H., Lynam T., Perez P., Leitch A. (2011) Mental Models: An Interdisciplinary Synthesis of Theory and Methods. *Ecology and Society*. Vol. 16, No. 1. Access: <https://www.jstor.org/stable/26268859> The date of visit: 2024.09.16.

13. Kumysheva R.M. (2019) The model of students' cognitive activity in the context of interaction with the world. SHS Web Conf. Volume 70, 08023. Trends in the Development of Psycho-Pedagogical Education in the Conditions of Transitional Society (ICTDPP-2019). https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2019/11/shsconf_ictdpp2018_08023/shsconf_ictdpp2018_08023.html

УДК 37.013

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УСПЕШНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Скибина Е.Б., Гуазова И.В., Алагирова И.А.-З.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого-педагогических аспектов повышения уровня успешности старшеклассников, дается оценка степени влияния занятий спортивной деятельно-

стью на личность старших школьников, анализируется роль спортивной деятельности в формировании мотивации достижения успеха.

Ключевые слова: *успешность, старшеклассники, психолого-педагогические аспекты, мотивы поведения, мотивация достижения успеха, спортивная деятельность.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF INCREASING THE LEVEL OF SUCCESS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Skibina E.B., Guazova I.V., Alagirova I.A.-Z.,
*Kabardino-Balkar state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. The article deals with the peculiarities of psychological and pedagogical aspects of increasing the level of success of high school students. The authors assess the degree of influence of sports activities on the personality of high school students, analyze the role of sports activities in the formation of motivation to achieve success.

Keywords: *success, high school students, psychological and pedagogical aspects, motives of behavior, motivation to achieve success, sports activity.*

Старший школьный возраст характеризуется совершенно новой для детей социальной ситуацией. Все познавательные процессы сформированы еще в подростковом возрасте. В старшем школьном возрасте и в дальнейшем они будут только укрепляться и совершенствоваться. Главное для старшего школьника теперь другое – выход во взрослый мир, овладение профессией, а значит, нахождение своего места в мире.

В старшем школьном возрасте (от 14 до 17 лет) заканчивается первый период полового созревания, идет общее созревание организма, особое значение приобретает ценностно-ориентационная активность, стремление к автономии, право быть самим собой, большое значение приобретают дружба и доверительные отношения. Автономия соотносится с понятиями: поведенческая автономия (потребность и право самостоятельно решать личные вопросы), эмоциональная автономия (потребность и право иметь собственные привязанности), моральная и ценностная автономия (потребность и право на собственные взгляды).

У старшеклассника складывается особая форма учебной деятельности: она включает элементы анализа, исследования, при этом учеба осознается как необходимый этап личностного самоопределения, профессиональной направленности. Важнейшее психическое новообразование - личностное и профессиональное самоопределение, поэтому учебная деятельность для школьника этого возраста является средством реализации своих жизненных планов [1].

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональный, правильная организация которого во многом определяет его становление в последующей трудовой деятельности. У старшеклассников обычно ярко выражено избирательное отношение к учебным предметам. Одна из характерных черт нынешнего старшеклассника – потребность в значимых для жизненного успеха знаниях. Это определяет развитие и функционирование психических процессов. Восприятие характеризуется целенаправленностью, внимание – произвольностью и устойчивостью, память – логическим характером. Мышление старшеклассников отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, постепенно приобретает теоретическую и критическую направленность.

Старшеклассники стремятся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости, выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям. Своя точка зрения не всегда сходна с общепринятой, это заключение, добытое собственным трудом, напряжением мысли.

Самостоятельность мышления в этом возрасте приобретает определяющий характер и крайне необходима для самоутверждения личности. Взрослые, учителя зачастую безапелляционно отвергают наивные, еще не зрелые заключения, создавая своей бестактностью предпосылки для конфликтов и недоразумений.

Если в подростковом возрасте мальчики больше всего ценят физическую силу, то старшеклассники уважают интеллектуальные качества. Больше других ценятся живость ума, находчивость, умение остро чувствовать проблему, быстро ориентироваться в материале, необходимом для ее решения. Авторитетом в классе пользуются ученики, имеющие проницательный ум, способные за видимыми фактами находить скрытые причины, предвидеть, строить смелые предположения. В юношеском возрасте развивается умение комплексной оценки человека. Кумирами становятся гармонически развитые люди, у которых качества ума удачно сочетаются с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами, стимулирующие процесс самовоспи-

тания, который у многих старшеклассников приобретает силу, устойчивость и целенаправленность [2].

Нравственные и социальные качества старшеклассников формируются ускоренными темпами. Более отчетливыми становятся моральные понятия, оценки, крепнут этические убеждения. Чувство взрослости становится глубже и острее. Появляется стремление выразить свою индивидуальность; у некоторых молодых людей это стремление приобретает гипертрофированные размеры. Любым способом им хочется обратить на себя внимание, утвердить свою самобытность. Отсюда потеря чувства меры, демонстративное увлечение модными в данный момент вещами, порой и не совсем безобидными. В этом случае могут помочь терпимость и заинтересованная помощь взрослых.

В юношеском возрасте появляется усиленный интерес к этическим проблемам. Первая любовь не только вносит сильные переживания в жизнь молодых людей, но и заставляет практически решать многие непростые вопросы. Некоторые педагоги считают, что именно характер разрешения этических ситуаций служит критерием морального развития личности. В этом возрасте высок интерес к «вечным» проблемам: смысла жизни, счастья, долга, свободы личности [3].

У старшеклассников усиливаются сознательные мотивы поведения. Важнейшее значение имеет статус (положение) личности в коллективе, характер общения и отношений между членами коллектива. Коллектив способствует появлению как негативных, так и позитивных качеств. В последнее время возросла роль неформальных молодежных организаций, программы которых привлекают многих старшеклассников. У молодежи усилилось критическое отношение к действительности, повысились критерии оценок и требований к учителям и взрослым.

Жизненные планы, ценностные ориентации старших школьников, стоящих на пороге выбора профессий, отличаются резкой дифференциацией по интересам и намерениям, но совпадают в главном – каждый хочет занять достойное место в жизни, получить интересную работу, хорошо зарабатывать, иметь счастливую семью.

В старшем школьном возрасте происходит активное развитие личности и её самоутверждение. Это вызывает познавательную активность, а следовательно, рост мотивации к познанию и учению.

В современном мире личностная составляющая является важным условием жизнестойкости человека. Проблема мотивации достижения успеха является одной из самых важных в современной психологии.

Одним из наиболее эффективных методических приемов формирования мотивации достижения успеха у подростков является воздействие на мотивационную сферу, под этим учёные понимают развитие

стремления у подростков улучшить свои результаты и превзойти достигнутый уровень.

Мотивация достижения успеха у подростков характеризуется направленностью человека на достижение высоких результатов на основании своих усилий и связана с положительными эмоциональными переживаниями субъекта, такими как радость и надежда. Стремление к успеху является побуждающим и направляющим деятельностью мотивом, в то время как избегание неудач тормозит деятельность. Формирование мотивации достижения успеха происходит опосредованно, через взаимоотношения, которые складываются между человеком и окружающим миром и не имеет прямой зависимости от общественных условий. Основным механизмом, позволяющим формировать новые высшие мотивы, является сдвиг мотива на цель и её осознание, открепление мотива от объективных потребностных состояний организма.

Спортивная деятельность характеризуется такими психологическими особенностями, как ориентация на предельный уровень достижений и высокие эмоциональные нагрузки, связанные с субъективной значимостью результатов деятельности, остротой соперничества, публичностью выступлений в соревнованиях. В продолжительности и эффективности занятий спортом существенная роль принадлежит мотивационной сфере личности [3].

Мотивы занятий физической культурой и спортом включают потребности в физических усилиях, переживании состояния психической напряженности, преодолении соперника, испытании собственных физических и психических возможностей. Реалистическое и конструктивное отношение спортсмена к успехам и неудачам, объяснение ее результатов внутренними, контролируруемыми изменчивыми факторами в наибольшей степени способствует поддержанию спортивной мотивации и сохранению устойчивой самооценки.

Необходимо сформировать у подростков понимание того, что успех или неудача являются результатом того, насколько много усилий было приложено для достижения цели.

Занятия спортом в современных условиях оказывают большое влияние на формирование личностных качеств подростков. Это и становление характера, выработка ответственного отношения к себе и воспитание позитивных личностных качеств.

Изучение методов и средств формирования мотивации достижения успеха у подростков позволяет сделать следующие выводы.

1. Эмоции оказывают значительное влияние на формирование мотивации достижения успеха у подростков.

2. Подросткам должна предоставляться свобода выбора заданий, так как это способствует более ответственному отношению к деятельности.

3. Для развития мотивации достижения успеха необходимо, чтобы деятельность была интересной для подростка.

4. Доброжелательная обстановка и атмосфера сотрудничества снижают страх потерпеть неудачу и стимулируют подростков к деятельности.

5. Создание ситуации успеха способствует повышению мотивации достижения успеха.

Библиография

1. Родионов Г.И. Влияние психологических факторов на спортивный результат. – М.: ФиС, 2008. – 111 с.

2. Грецов А.Г. Психология жизненного успеха для старшеклассников и студентов. – СПб.: Питер, 2013. – 208 с.

3. Кручинин В.А., Булатова Е.А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте. – Нижний Новгород: ННГАСУ, 2010. – 155 с.

УДК 37

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Факова Р.Х.,

магистрант 2-го года

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Хачетлова С.М.,

КБГУ им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия

Аннотация. Автор рассматривает направления и особенности профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования. В настоящее время в системе образования актуализируется противоречие между необходимостью решения задач инклюзивного образования и недостаточным уровнем готовности педагогов к их реализации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность педагога, инклюзивная образовательная среда, психолого-педагогическое сопровождение, учитель, учащиеся с особыми образовательными потребностями, готовность педагога к работе с учащимися с особыми образовательными потребностями.*

FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF AN INCLUSIVE EDUCATION TEACHER

Fakova R.H.,

*2nd year undergraduate student
of the KBSU named after H.M. Berbekov, Nalchik, KBR.*

Khachetlova S.M.,

KBSU named after Kh.M. Berbekov, Nalchik, Russia

Abstract. The author examines the directions and features of the professional activity of a teacher in the context of inclusive education. Currently, the contradiction between the need to solve the problems of inclusive education and the insufficient level of readiness of teachers for their implementation in professional activities is being actualized in the education system.

Keywords: *professional activity of a teacher, inclusive educational environment, psychological and pedagogical support, teacher, students with special educational needs, teacher's readiness to work with students with special educational needs.*

Педагог инклюзивного образования – это профессия с высокой социальной значимостью и востребованностью. Современная педагогическая практика столкнулась с серьезной проблемой включения всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями, в процесс обучения и воспитания. Мышление учителя не ориентировано на индивидуальность ребёнка, его возможности и ресурсы, устойчиво доминирует установка на достижения и академическую успешность в обучении. Вследствие этого появляется самый важный «барьер» – нежелание или неподготовленность педагога работать в инклюзивном классе, сопротивление самой идее инклюзии в образовании, сомнения в её успехе и возможностях [1].

Это создает потребность в педагогах нового мышления, обладающим сформированным инклюзивным аспектом профессионально-педагогической культуры, позволяющим организовывать эффективное педагогическое взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. По данным Международной организации труда (МОТ), в 2023 году потребность в инклюзивных педагогах составляла около 69 миллионов человек.

Новые профессиональные компетенции педагога инклюзивного образования связаны с его готовностью принимать и обучать всех детей вне зависимости от их реальных возможностей и особенностей психического и физического здоровья; с готовностью к взаимодействию с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; с умением составлять совместно с другими специалистами программы индивидуального развития ребенка; с владением специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу и др.

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, становится эмоциональное принятие этого ребенка, в успешности обучения которого он не уверен. Учитель не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. Наиболее проблемные – дети с нарушениями интеллекта. Они заведомо не смогут освоить учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно. В работе с ними необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, с социально-культурной адаптацией в обществе.

На практике учителя остаются один на один с такими детьми, остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями; обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов [2]. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь – учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги, имеющие эффективный опыт работы в условиях инклюзивного образования, предлагают следующие способы включения:

принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»; включать их в те же виды активности, хотя ставить разные задачи; вовлекать учеников в групповые формы работы и в групповое решение задач; использовать активные формы обучения – манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования [3].

Учителям, реализующим инклюзивное образование, присваивают новые ценности образования и учатся их осуществлять в своей профессионально-педагогической деятельности через новые функции: аналитическую, прогностическую, проективно-конструктивную.

Аналитическая функция педагога инклюзивного образования включает в себя теоретическое изучение, описание и объяснение сущности инклюзии, противоречий и закономерностей, причинно-следственных связей, а также анализ, обобщение, интерпретацию и оценку ведущего педагогического опыта по проблемам совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников.

Прогностическая функция строится на обеспечении научно обоснованного целеполагания, планирования и развития системы инклюзивного образования.

Проективно-конструктивная функция позволяет разрабатывать новые педагогические технологии (содержание, формы, методы, средства обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья) и внедрять результаты педагогической деятельности, исследований в педагогическую практику других образовательных учреждений.

Инклюзивный педагог – не просто учитель, а настоящий психолог, организатор, лидер и друг для своих учеников. Для успешной работы в этой области необходимо обладать следующими навыками: психолого-педагогическими; коммуникативными; социальными и личностными [4].

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья это готовность к оказанию помощи. Готовность к оказанию помощи – интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения; креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы. Педагог должен

осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать. Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях.

Важным требованием к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является проявление им деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя, и такая профессиональная позиция педагога позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания [5].

Таким образом, профессиональная деятельность педагога в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Библиография

1. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010. – С. 78.

2. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 34.

3. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. – USAID, 2007.

4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2008. – С. 90.

5. Геркина Н.В., Загладина Е.Н., Новикова Т.В. Инклюзивный подход в рамках современного образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6. – Ч. 3. – С. 193–195.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Фиापшев И.А., Соблиров А.М.,
*Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности здорового образа жизни. Формирование основ здорового образа жизни человека следует рассматривать не только в физическом контексте, а также с позиции психологии. Соблюдение здорового образа жизни требует от человека определенных качеств: силы воли, дисциплинированности, целеустремленности. Именно психологические качества человека формируют основу для соблюдения здорового образа жизни (ЗОЖ).

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, психология, здоровье, самоутверждение, отдых, профессиональная деятельность, рефлекс, активность.*

Одной из важнейших базовых потребностей человека является здоровье. Здоровье определяет способность к осуществлению профессиональной деятельности и способствует гармоничному развитию личности. Здоровье – это предпосылка к самоутверждению, к рациональному познанию окружающего мира и достижению счастья человеком. Здоровье для человека представляет ценность, так как определяет успешность человека во всех сферах жизнедеятельности.

Однако важнейшее значение имеет не только физическое здоровье, а также психическое здоровье. В рамках данной статьи рассмотрим именно значение психического здоровья.

Под психическим здоровьем понимается состояние благополучия, в котором человек максимально реализует имеющиеся у него способности, обладает способностью адекватно противостоять стрессам, эффективно работать.

Психическое здоровье является важнейшим компонентом общего здоровья.

Для психически здорового человека характерно отсутствие психосоматических или психических заболеваний, нормальное развитие пси-

хики в соответствии с возрастом и благоприятное функциональное состояние.

Состояние головного мозга определяет психическое здоровье личности. Состояние головного мозга характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием волевых качеств, степенью эмоциональной устойчивости, развитием внимания и памяти.

Одним из компонентов здоровья, который также следует рассмотреть в контексте психологии здорового образа жизни, является нравственное здоровье.

Нравственное здоровье представляет собой систему параметров мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет комплекс ценностей, мотивов и основ поведения индивида в обществе. Нравственное здоровье следует рассматривать через призму моральных принципов, являющихся фундаментом социальной сферы жизнедеятельности человека [3, с. 51].

Нравственное здоровье имеет свои специфические особенности:

- сознательное отношение к профессиональной деятельности;
- овладение культурным наследием;
- активное неприятие нравов и привычек, которые противоречат нормам жизни.

Высшей мерой здоровья человека является социальное здоровье.

Психическое здоровье оказывает влияние на состояние здоровья человека в целом. Здоровый образ жизни является компонентом здоровья человека, психология здоровья позволяет понимать основные аспекты формирования здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни – это индивидуальная система поведения человека, обеспечивающая ему физическое, душевное и социальное благополучие в реальной окружающей среде (природной, техногенной и социальной) и активное долголетие. Он создает условия для нормального течения физиологических и психических процессов, и тем самым снижает вероятность различных заболеваний, а также увеличивает продолжительность жизни человека.

В современном мире, когда произошла научно-техническая и промышленная революция, почти все за человека делают машины и тем самым лишают его двигательной активности. Спорт и физическая культура составляют основную часть физической активности индивида. На это у людей не всегда есть возможность, время, энергия, желание

и пр. Отсюда и появляется плохое самочувствие, вялость, болезни, ожирение и другие недуги.

ЗОЖ можно охарактеризовать как активную деятельность людей, которая в первую очередь направлена на поддержание и улучшение здоровья.

Одним из ключевых аспектов здорового образа жизни является правильное питание. Оно следует двум основным законам.

1. Закон равновесия принятия пищи. Организму нужно тратить ровно столько же энергии, сколько он получает, ведь чрезмерное потребление пищи может привести к таким серьезным заболеваниям, как атеросклероз, ишемическая болезнь сердца, гипертония, диабет.

2. Закон разнообразия питания. Это подразумевает сбалансированное потребление продуктов, содержащих большое количество жира, белка и углеводов.

Также, если рассматривать здоровый образ жизни глубже, то можно заметить, что в нем существует некий свод правил, придерживаться которых должен каждый человек:

- потребляйте пищу непосредственно при ощущении чувства голода;
- последний прием пищи должен быть минимум за 2 часа до сна;
- перерыв между приемом пищи до/после серьезных физических нагрузок должен составлять не менее 1–2 часов;
- отказ от вредных привычек (алкоголь, курение и др.).

Особое внимание при соблюдении здорового образа жизни следует уделять двигательному режиму, основой которого является регулярное выполнение физических упражнений и поиск своего оптимального уровня.

Таким образом, развиваются условные рефлексы. Человек, который обедает в строго определенное время, хорошо знает, что в это время у него есть аппетит, который сменяется ощущением сильного голода, если обед задерживается. Нарушение режима дня разрушает сформировавшиеся условные рефлексы. Говоря о повседневной жизни, не имеется в виду строгое расписание с поминутным бюджетом времени для каждого случая на каждый день. Не нужно доводить режим до карикатуры с излишней педантичностью. Однако сам распорядок – это своего рода стержень, на котором строится поведение человека как в будни, так и в выходные дни [1, с. 25].

Рациональный режим труда и отдыха также является необходимым элементом здорового образа жизни. При правильном и строго соблю-

даемом режиме вырабатывается четкий ритм функционирования организма, что создает оптимальные условия для работы и отдыха, помогает укреплению здоровья, улучшению работоспособности и повышению производительности труда.

Обязательным условием сохранения здоровья в процессе трудовой деятельности является чередование периодов работы и отдыха. Отдых после работы не означает состояния полного покоя. Только при большой усталости можно говорить о пассивном отдыхе. Желательно, чтобы характер отдыха был противоположен характеру работы человека, то есть контрастный принцип построения отдыха. Физически работающие люди нуждаются в отдыхе, который не связан с дополнительными физическими нагрузками, а работники умственного труда нуждаются в некотором физическом труде в часы досуга. Такое чередование физических и умственных нагрузок благотворно сказывается на здоровье. Человек, который много времени проводит в помещении, должен хотя бы часть времени отдыха проводить на свежем воздухе [2, с. 154].

В современном мире, когда человека и его действия начинают заменять технологии, тем самым снижая его двигательную активность, как никогда очень важно уделять внимание своему здоровью, вести здоровый и активный образ жизни, избавляться от вредных привычек, соблюдать режим питания, сна и отдыха, а также правильно организовывать свою трудовую деятельность и время отдыха.

Библиография

1. Лахтин А.Ю. и др. Психологические особенности здорового образа жизни и культуры питания обучающихся в образовательных организациях высшего образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11, № 6А. – С. 20–32.

2. Петраш М.Д., Муртазина И.Р. Понятие «здоровый образ жизни» в психологических исследованиях // Психология и педагогика: вестник Санкт-Петербургского университета. – 2018. – Т. 8. – Вып. 2. – С. 152–165.

3. Роднаева О.А., Тыхеева Н.А., Етобаева И.Г. К вопросу формирования культуры здорового образа жизни студентов, как неотъемлемой части процессов воспитания и обучения // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 1. – С. 50–57.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА

Хачетлова С.М.,

*кандидат исторических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Голодова А.П.,

*ассистент Кабардино-Балкарского государственного
университета им.Х.М. Бербекова г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Актуальность исследования объясняется потребностями современной науки и практики в понимании нынешнего поколения детей. С 2010 г. рождаются дети нового поколения, несколько отличающегося от поколения Z условиями жизнедеятельности и общей характеристикой. В данной статье изложены особенности психического развития детей поколения альфа. Показано, что эти особенности и жизнь в цифровой среде объясняют запрос Альфа к образованию.

Ключевые слова: *дети-альфа поколения, внимание, интеллект, критическое мышление, психическое развитие.*

FEATURES OF THE MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF THE ALPHA GENERATION

Khachetlova S.M.,

*ph. d., associate Professor of Kabardino-Balkarian
state university named after H.M.Berbekov, Nalchik, Russia*

Golodova A.P.,

*assistant Kabardino-Balkarian state university
named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. The relevance of the research is explained by the needs of modern science and practice in understanding the current generation of children. Since 2010, children of a new generation have been born, somewhat different from generation Z in terms of living conditions and general characteristics. This article describes the features of the mental development of

children of the alpha generation. It is shown that these features and life in the digital environment explain Alpha's demand for education.

Keywords: *alpha generation children, attention, intelligence, critical thinking, mental development.*

Поколение Альфа, рожденные после 2010 года, – это действительно новые люди, со своими уникальными чертами и задачами. Термин «поколение Альфа» был предложен австрийским социологом Марком Маккриндлом для обозначения нового поколения. Это поколение детей, у которых современные технологии стали частью их повседневной жизни.

Для того чтобы понять, какие подходы следует применять для обучения детей поколения Альфа, необходимо узнать, в чём особенности их психического развития.

Поступление в школу знаменует собой начало нового возрастного периода в жизни ребенка – начало младшего школьного возраста, границы которого совпадают с периодом обучения в начальной школе и устанавливаются в настоящее время с 6–7 до 9–10 лет [4].

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. С началом обучения в школе образ жизни ребенка меняется коренным образом. Центром жизни младшего школьника становится система «ребенок – учитель», определяющая отношения ребенка к родителям и к сверстникам.

В связи с поступлением в школу ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность, что приводит к интенсивному развитию интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит, в свою очередь, к качественной перестройке восприятия и памяти, превращению их в регулируемые, произвольные процессы.

Современные дети – они создатели, а не потребители. Эти дети рано учатся программировать, они являются активными создателями контента, ведут блоги, создают игры [2]. Они взрослеют быстрее, чем их ровесники из предыдущих поколений, и скоро будут учить взрослых пользоваться технологиями.

Их мозг привыкает к постоянной смене контента. Формируется «клиповое», «калейдоскопическое» мышление, при котором дети воспринимают информацию фрагментарно, короткими кусками и яркими образами, что мешает им сосредотачиваться. Детям поколения Альфа значительно сложнее работать и анализировать большие объемы однотипной информации: например, им сложно читать книги, смотреть длинные видеосюжеты и фильмы.

Одна из характеристик детей – низкая концентрация внимания, которая составляет в среднем 1 секунду. Наряду с негативными сторонами, это имеет и положительный аспект – развитие критического мышления. Критическое мышление детям необходимо для обеспечения собственной кибербезопасности, ведь родительский контроль не может оградить от всех опасностей и сложностей. Представители поколения Альфа потребляют огромное количество информации, поэтому с первых лет жизни они учатся анализировать информацию за более краткий промежуток времени [5].

Дети-альфа любознательные, любят учиться, но только если им интересно, и они видят пользу в информации. У них есть проблемы с концентрацией внимания, но в то же время они способны воспринимать огромный объем информации и быстро анализировать его. Они быстрые, энергичные и творческие личности.

Дети поколения Альфа погружены в развитие и самореализацию, поэтому для них очень важна мотивация получения знаний в лице их практической пользы в будущем. Альфа – сомневающееся и рассудительное поколение. Дети будут задавать вопрос «зачем?», чтобы узнать, как они смогут применить в жизни то, чему учатся. Если ребенок не понимает зачем ему это, он будет сопротивляться обучению и мотивировать его будет практически невозможно [3].

Детям-альфам приходится успевать выполнять множество задач. Мозг современного школьника начальных классов гораздо быстрее анализирует информацию. В свободное время ребёнок «альфа» заходит в TikTok и просматривает огромный поток информации. Контент необходимо критически осмыслить, принять его для себя или отвергнуть, а затем сделать какой-либо вывод. Это три глобальных действия, которые современные дети выполняют за несколько секунд. Мозг упрощает решение задач, а высвобождающийся пласт времени занимают критическое мышление и ответы на вопросы социума [6].

Характер младшего школьника имеет следующие особенности: в большей степени наблюдаются такие характеристики, как вспыльчивость, возбудимость, упрямство, жадность, у них выше математические способности, они больше времени проводят дома, у них отчётливо заметны склонность к несоблюдению правил, эгоцентризм, самоуверенность (отсутствие потребности в поддержке окружающих), независимость, ограниченная эмпатия, трудности в отношениях со сверстниками. У них нет навыков выживания, в этом не было необходимости, поэтому они более тонкие и ранимые, чем предыдущие поколения.

Вызывает тревогу доля эгоцентричных детей (47 % ответов), и надо заметить, что эгоцентричное поведение во многом объяснимо другими особенностями детей-альфа – повышенной заботой со стороны родителей и высокой материальной обеспеченностью этого поколения. Ещё одна черта, вызывающая опасение, – пренебрежение правилами, растущие в атмосфере благополучия, многочисленных прав и свобод дети привыкают самостоятельно устанавливать для себя границы и испытывают недовольство, сталкиваясь с чужими требованиями. Это распространяется на разные ситуации – от правил дорожного движения до требований учителя отступать в тетради 2 клетки от предыдущей записи. При этом замечено, что добиться принятия норм и соблюдения правил значительно проще с помощью разъяснения их сущности и значимости, в то время как на жёсткие требования и авторитарный стиль педагога дети альфа реагируют упрямством и отказом [7].

Поколение Альфа живёт с игрушками, развлечениями, средствами коммуникации и образования, представленные дисплеями. Рисование интереснее на планшетах, чтение – в электронном формате, энциклопедии – через технологии виртуальной реальности, мультфильмы и игры – на смартфоне, сказки на ночь – через приложения.

Приложения всё чаще задействуются родителями в развитии и воспитании детей. Родители поколения альфа запрашивают ответ у Сири (Apple), Алисы (Яндекс) или Маруси (VK). Приложения широко используются не только в учёбе и развлечениях, но и в домашнем воспитании ребёнка. Взаимодействие переходит в цифровую среду – от видео-звонков бабушкам до чистки зубов (как в случае с зубной щёткой Grush – игровым контроллером, связанным со смартфоном: в игровой форме приложение стимулирует и отслеживает процесс чистки зубов и награждает ребёнка за результат) или игры (заменой живому питомцу становятся радиоуправляемые собаки, а игрушки типа динозавров CogniToys отвечают на тысячу вопросов ребёнка, смеются над его шутками, запоминают привычки, проявляя индивидуальный подход в общении). Даже Дед Мороз звонит детям с Mail.ru, и они видят, как он запрашивает информацию именно о них у экосистемы Маруся. И важно, что всё это не просто возможности организации детства современного ребёнка 0–12 лет, это реальность, которую большинству уже активно обеспечивают родители [8].

Таким образом, особенностью этих детей является то, что их индивидуальное развитие обусловлено ускоренным технологическим процессом. Для них технологии и связь с глобальным миром – естественная среда обитания с самого рождения. Поколение Альфа – это уникальное поколение, которое принесет в мир новые идеи и решения. Однако перед ними стоят и серьезные вызовы. Чтобы помочь им успешно адаптироваться к новым реалиям необходимо создать для них благоприятные условия для развития и роста.

Библиография

1. Апалькова О. Поколение Альфа – самые необычные дети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://snob.ru/profile/32628/blog/171637>.

2. Данилова Л.Н. Психолого-педагогический портрет поколения альфа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 5–12.

3. Зубкова А., Нараленкова О. Дети поколения альфа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/putevoditel/sovety-dlya-roditelej/deti-pokoleniya-alfa/>.

4. Кулагина И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – М.: Юрайт, 2024. – 291 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/539088> (дата обращения: 10.09.2024).

5. Литовская М. Поколение альфа: почему дети миллениалов разрушат гендер, спасут планету, освоят пять профессий и доживут до ста лет [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://knife.media/generation-alpha>

6. Макенова Н. Generation «А»: инструкция к применению и обучению первого технологического поколения [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.forbes.ru/forbeslife/404011-generation-instrukciya-k-prime-neniyu-i-obucheniyu-pervogo-tehnologicheskogo>.

7. Плошкина А. Что нужно знать о поколении, которое с рождения живёт в соцсетях [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lifehacker.ru/pokolenie-alfa>

8. Хвингия И. Поколение Альфа: дети, которые уничтожат наш мир или сделают его совершенным? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.marieclaire.ru/stil-zjizny/pokolenie-alfa-deti-kotorye-unichtozhat-nash-mir-ili-sdelayut-ego-sovershennym>.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОКОЛЕНИЯ АЛЬФА

Хачетлова С.М.,

*кандидат исторических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Кулимова Р.Х.,

*кандидат педагогических наук, доцент
Кабардино-Балкарского государственного
университета им. Х.М. Бербекова
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье изложены современные вызовы в отношении системы образования, возникающие под влиянием особенностей нового поколения. Основное внимание уделено анализу образовательных потребностей детей поколения Альфа и готовности образовательной системы к их удовлетворению.

Ключевые слова: *дети поколения Альфа, индивидуализм, многозадачность, современные технологии.*

FEATURES OF TEACHING CHILDREN OF THE ALPHA GENERATION

S.M. Khachetlova,

*ph.d., associate professor of Kabardino-Balkarian
state university named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Kulimova R.H.,

*ph.d., associate professor of Kabardino-Balkarian
state university named after H.M. Berbekov,
Nalchik, Russia*

Abstract. The article outlines the current challenges in relation to the education system that arise under the influence of the characteristics of the new generation. The main attention is paid to the analysis of the educational needs of children of the Alpha generation and the readiness of the educational system to meet them.

Keywords: *children of the Alpha generation, individualism, multitasking, modern technologies.*

Актуальность нашей статьи объясняется потребностями современной науки и практики в понимании нынешнего поколения детей. С 2010 г. детей относят к новому поколению, несколько отличающегося от поколения Z условиями жизнедеятельности и общей характеристикой.

Целью данной статьи является анализ образовательных потребностей этих детей и готовности образовательной системы к их удовлетворению. Низкое соответствие системы поколенческой специфике детей Альфа наблюдается на самых разных уровнях, характеризуя соответствующие проблемы.

В соответствии с характеристиками поколения Альфа очевидно, что перед современным образованием, прежде всего школьным, встают следующие вызовы:

- для Альфа необходима виртуальность в обучении;
- Альфа управляют своим познанием, т. е. им необходимы возможность выбора и большая самостоятельность;
- выплеск творческой энергии не может ограничиваться рисунками и поделками – благодаря своей фантазии дети могут производить более сложные продукты;
- в вопросах объема и глубины знаний учитель не выдерживает конкуренции с искусственным интеллектом;
- в плане содержательности, конкретности и наглядности информации учебник проигрывает в сравнении с цифровыми средствами информации, доступными детям;
- для детей, имеющих в «кармане мир Интернета», информация не представляет тайны, поэтому еще больше актуализируется проблема мотивации получения и усвоения новых знаний;
- актуальность умения искать нужные знания отступает перед умением отсеивать знания ненужные;
- в условиях роста активности, самостоятельности и излишней самоуверенности детей педагогу сложно удерживать внимание и дисциплину на занятии;
- оптимизация выполнения задач с помощью цифровых технологий вызывает непонимание и критику детьми традиционных путей их выполнения;

– поколение Альфа ждет, что ему предоставят свободу мысли, слова и действия, и школа сталкивается с задачами не формирования, а уже развития критического мышления ребенка.

Дети поколения Альфа учатся и развиваются в образовательной среде, которая отличается от среды предыдущих поколений. Вот некоторые особенности их обучения.

- Трудности с концентрацией внимания и усвоением информации, требующей длительной фокусировки. Постоянное взаимодействие с различными цифровыми платформами развивает способность к многозадачности.

- Индивидуализм: дети нового поколения становятся более независимыми и уверенными в себе, что влияет на их образовательные стратегии.

Высокий риск интернет-зависимости и чрезмерного увлечения гаджетами в ущерб реальному общению и активному отдыху. Они становятся беспокойными и чувствуют себя беспомощными без доступа к смартфону, что может вызывать тревожность и чувство скуки. В связи с широким доступом к технологиям дети теряют навыки письма от руки и склонность к запоминанию информации, так как они всегда могут найти ее в интернете [1].

- Повышенная тревожность и стресс, связанные с постоянным потоком новостей и информации.

- Нехватка живого общения и навыков социального взаимодействия.

- Трудности в отделении реального мира от виртуального. Дети-альфа проводят немалое количество времени в виртуальном мире. Несмотря на то, что они легко заводят связи в социальных сетях, они не стремятся обзаводиться прочными связями в реальном мире.

- Риск развития психологических проблем, таких как депрессия и одиночество.

- Существует риск того, что дети станут более замкнутыми и изолированными от внешнего мира, столкнутся с кибербуллингом и попадут под влияние сомнительных авторитетов.

- Бережное отношение к экологии является одним из их приоритетов. Они осознанно стремятся исправлять ошибки предыдущих поколений и заботиться о планете.

За счет внимания и заботы родителей о психологическом здоровье, это поколение обладает лучшим ментальным благополучием, так как родители уделяют ему не меньше внимания, чем физическому здоровью [2].

Принимая во внимание изложенное, приведём несколько пунктов для эффективной работы с поколением Альфа в начальной школе:

- 1) использование современных технологий;
- 2) геймификация обучения;
- 3) визуализация и мультимедиа;
- 4) проектная деятельность;
- 5) развитие социо-эмоциональных навыков;
- 6) гибкая методика обучения;
- 7) оценивание и обратная связь.

В мире стремительных технологических преобразований особую ценность приобретают не цифры и коды, а то, что всегда было и остаётся фундаментом человеческого общения – доверие, уважение, взаимопонимание [3]. Именно эти качества являются ключевыми в воспитании и обучении детей поколения Альфа. Необходимо учесть следующее:

- Общайтесь с ними на равных, уважайте их мнение, поощряйте любознательность.

- Помогите ребенку найти те сферы знаний, которые ему действительно интересны. Поддерживайте его увлечения, вдохновляйте на новые открытия.

- Не бойтесь отходить от стандартных программ, экспериментируйте, позволяйте детям самостоятельно выбирать направление изучения темы.

- Давайте им дополнительные материалы. Шпаргалки, где будут не просто ответы, но и пути решения, видеоролики по теме урока, практические задания вроде домашних опытов, которые заинтересуют их. У детских научно-популярных каналов на YouTube сейчас огромная аудитория, потому что «альфы» готовы учиться чему угодно, если с ними говорят на языке развлечения.

- Хвалите чаще, критикуйте меньше. Предыдущее поколение хорошо отзывалось на всевозможные рейтинги, им нравилось конкурировать и побеждать. Детям-Альфа все эти топ-10 безразличны.

- Ставьте им краткосрочные цели. Дети вообще не могут представить себе отдалённое будущее, они хотят видеть результат своих усилий здесь и сейчас. «Не уверяйте их, что английский необходим, чтобы поступить в МГИМО», – скажите им, что он поможет им смотреть самых крутых иностранных ютуберов. Предлагайте выбор. Дети-Альфа не очень любят глубоко погружаться в одну тему, им интереснее осваивать многое, но по верхам. Это не так плохо – сейчас у них есть возможность перепробовать множество хобби и дисциплин, чтобы по-

том сосредоточиться на 3–4 самых интересных направлениях. Предлагайте им разные кружки, курсы и секции, разные способы изучать предмет. Не критикуйте их, если они пробуют какое-то занятие и быстро бросают – это естественный для «Альфа» процесс [4].

· Предлагайте выбор. Дети-Альфа не очень любят глубоко погружаться в одну тему, им интереснее осваивать многое, но по верхам. Это не так плохо – сейчас у них есть возможность перепробовать множество хобби и дисциплин, чтобы потом сосредоточиться на 3–4 самых интересных направлениях. Предлагайте им разные кружки, курсы и секции, разные способы изучать предмет. Не критикуйте их, если они пробуют какое-то занятие и быстро бросают – это естественный для «Альфа» процесс [5].

Для эффективной работы с поколением Альфа учителям следует проявлять креативность, гибкость и адаптируемость к изменяющимся потребностям и интересам детей. Непрерывное обучение и мониторинг последних образовательных инноваций помогут педагогу оставаться в курсе современных трендов, эффективно использовать их в своей работе, сочетая традиционные методы обучения и цифровые технологии с игровыми подходами. Данные действия наставника способны сделать учебный процесс увлекательным и продуктивным для учеников начальных классов, обеспечивая им максимально качественное обучение и подготавливая к успешной адаптации в современном мире.

Библиография

1. Апалькова О. Поколение Альфа – самые необычные дети [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://snob.ru/profile/32628/blog/171637>.

2. Данилова Л.Н. Психолого-педагогический портрет поколения альфа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 5–12.

3. Сульдикова И.В. Новая парадигма образования в контексте взаимоотношений поколения, обучающихся «Z» и «Альфа» и поколения обучающихся «X» и «Y» // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – № 2 (39). – С. 23–26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-paradigma-obrazovaniya-v-kontekste-vzaimootnosheniy-pokoleniya-obuchayuschih-sya-z-i-alfa-i-pokoleniya-obuchayuschih-x-i-y> (дата обращения: 27.08.2024).

4. Атаджанов М. Переходное поколение в современном социуме: от поколения икс к интернет-поколению // Научный Вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». – 2015. – № 4 (8). – С. 69–73.

5. Прозументик О.В., Наумова М.Ю. Вхождение «поколения альфа» в мир (на примере программы «Есть контакт! Строим отношения с миром») // Пермский педагогический журнал. – 2021. – № 12. – С. 85–90 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vhozhdenie-pokoleniya-alfa-v-mir-na-primere-programmy-est-kontakt-stroim-otnosheniya-s-mirom>. (Дата обращения: 27.08.2024).

УДК 159.9

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шкахова Ф.А., Маламатов А.Х., Маламатова М.А.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье представлен обзор особенностей психолого-педагогического сопровождения студентов учреждений среднего профессионального образования. Психолого-педагогическое сопровождение в учреждениях СПО необходимо, так как в учебных заведениях учится наиболее сложный контингент. Возраст обучающихся требует особого подхода со стороны педагогов и психологов. Крайне важна роль именно психологов, так как на этапе профессионального самоопределения и стремления к самостоятельной жизни у студентов могут возникнуть противоречия, которые они не в состоянии устранить самостоятельно.

Ключевые слова: педагог, психолог, среднее профессиональное образование, колледж, профессиональное самоопределение, мотивация.

Студентами колледжей в Российской Федерации являются старшие подростки (15–17 лет) и совершеннолетние (18 лет и старше). В психологической науке данный период относится к одному из самых сложных, так как происходят такие процессы как взросление и самоопределение. Именно развитие на данном этапе во многом и определяет дальнейшую жизнь человека. Студенты учреждений среднего профессионального образования (СПО) считают себя взрослыми, однако у них не в достаточной степени развиты самостоятельность, ответственность, ценностные ориентиры. Кроме того, стремление к освоению профессии и началу взрослой жизни не совпадает с наличием у него стойкой мотивации к профессиональному обучению. Таким образом, наблюдается конфликт между предъявляемыми профессиональными требованиями и юным возрастом. Именно по причине обозначенных выше проблем необходимо психолого-педагогическое сопровождение студентов в учреждениях среднего специального образования. Работа педагога-психолога в учреждениях СПО имеет ряд особенностей. Так, в колледжах педагог-психолог работает с достаточно взрослыми людьми в отличие от школы, студенты стремятся к свободе, принятию самостоятельных решений, независимой жизни. Мотивация студентов колледжей – это получение профессии и вместе с тем начало самостоятельной жизни. Но ожидания студентов не всегда оправдываются, так как начало обучения в колледже приводит к мысли, что обучение не является началом самостоятельной жизни. Такая ситуация является причиной разочарования, а в дальнейшем – отсутствием желания учиться. В таких условиях задача психолога заключается в оказании помощи студентам в повторной профориентации и в мотивировании обучающихся к продолжению обучения и определению новых для себя целей и смыслов обучения выбранной профессии [5, с. 80].

Кроме того, одной из профессиональных задач педагога является определение особенностей мотивационно-смысловой сферы личности студента, определение вместе со студентом вектора его развития, помощь в профессиональном самоопределении.

Одной из основных причин поступления молодых людей в учреждения СПО является желание прекратить обучение в школе, так как обучение в школе вызывало у них трудности, в том числе и сложные взаимоотношения с педагогами и сверстниками. В большинстве случаев среди таких студентов наблюдается педагогическая запущенность и здесь важна работа не только педагога, но и психолога [3, с. 7].

Актуальные направления психолого-педагогического сопровождения в системе СПО.

1. Профилактика экстремизма, терроризма, различных зависимостей (ПАВ, компьютерной и др.), бытовых правонарушений, суицидов, жестокого обращения (в том числе буллинга, кибербуллинга), беспризорности, безнадзорности; развитие у обучающихся межкультурной компетентности и толерантности.

2. Групповая и индивидуальная работа со студентами по построению личных профессиональных планов, профессиональной карьеры, формированию мотивации к участию в конкурсах профессионального мастерства Ворлдскиллс, Абилимпикс и т. д.

3. Содействие в позитивной социализации, в том числе через проекты платформы «Россия-страна возможностей».

4. Содействие в создании условий для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья обучающихся, оказание им психологической поддержки и помощи в трудных жизненных ситуациях.

5. Мониторинг психологического и психического здоровья студентов, диагностика и контроль динамики личностного и интеллектуального развития обучающихся, их индивидуального прогресса и достижений.

6. Психологическое сопровождение процессов коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации и социализации обучающихся с ОВЗ, находящихся в различных образовательных условиях, средах и структурах, в том числе определение для каждого ребенка с ОВЗ образовательного маршрута, соответствующего его возможностям и образовательным потребностям.

7. Психологическая экспертиза и определение эффективности внедряемых программ и технологий профессионального обучения.

8. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

9. Оказание экстренной психологической помощи в кризисных ситуациях и при кризисных эмоциональных состояниях обучающихся.

10. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в учреждениях среднего профессионального образования включает ряд этапов: этап адаптации, этап интенсификации, этап идентификации. [1, с. 257].

Содержание психолого-педагогического сопровождения студентов
в учреждениях среднего профессионального образования

Цель сопровождения	Содержание психолого-педагогического сопровождения			Результат сопровождения
	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Контрольно-оценочный компонент	
Этап адаптации				
Определение личностного смысла выбранной специальности, сущности и социальной значимости профессии	Мероприятия по адаптации студентов-первокурсников. Система индивидуальных и групповых консультаций. Тематические часы общения	Насыщение образовательного процесса современным профессиональным контекстом. Спецкурс «Введение в специальность»	Промежуточная аттестация теоретического и практического обучения. Создание студентами личного профессионально-образовательного портфолио	Адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение
Этап интенсификации				
Формирование профессионального самосознания и профессиональной позиции	Знакомство с положительным опытом профессиональной самореализации в сфере, соответствующей профилю получаемого образования	Привлечение студентов к самостоятельному выбору дополнительной профессиональной образовательной программы (специализации), места прохождения практики, тем курсовых работ и т.п. Участие студентов в обучающих семинарах, мастер-классах на производстве	Промежуточная аттестация теоретического и практического обучения. Отзыв работодателей о результатах прохождения производственной практики. Работа студента с личным профессионально-образовательным портфолио	Интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция

Этап идентификации				
<p>Формирование профессионально-трудовой самостоятельности.</p> <p>Формирование готовности к профессиональной самореализации</p>	<p>Содействие трудоустройству. Участие в конференции «Мы выбираем, нас выбирают», экскурсии в Центре занятости населения</p>	<p>Привлечение студентов к самостоятельному выбору темы дипломной работы, места прохождения преддипломной практики и т. п.; выбора места будущей работы по специальности.</p> <p>Спецкурсы «Эффективное поведение на рынке труда», «Основы профессионального мастерства»</p>	<p>Конкурсы профессионального мастерства для студентов с привлечением представителей работодателя.</p> <p>Отзыв работодателя о результатах прохождения преддипломной практики.</p> <p>Оформление студентом личного профессионального портфолио.</p> <p>Составление резюме.</p> <p>Мониторинг удовлетворенности студентов качеством предоставляемых образовательных услуг.</p> <p>Государственная (итоговая) аттестация студентов</p>	<p>Отождествление себя с будущей профессией, готовность к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации</p>

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в системе профессионального образования предполагает использование совокупности развернутых во времени форм и методов воздействия на личность студента, включение ее в разнообразные профессионально значимые виды деятельности (познавательную, учебно-профессиональную и др.). [4, с. 423]

Основная цель психолого-педагогического образования – формирование у обучающегося системы профессионально важных знаний,

умений, качеств, форм поведения и индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. Результатом такого комплексного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения является ориентация будущего специалиста на профессиональную деятельность и устойчивое отношение к себе как к субъекту определенной профессии.

Библиография

1. Андриенко О.А. Психологические особенности студентов первого курса колледжа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 255–258.

2. Кустова Е.И. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной организации среднего специального образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 1. – С. 58–64.

3. Кустова Е.И., Казанская В.Г. Особенности личности учащихся среднего профессионального образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – СПб., 2016. – № 4. – С. 1–8.

4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Юрайт, 2017. – 817 с.

5. Толканюк З.А. Социально-психологическая адаптация студентов первокурсников в колледже // Психологические науки. – 2019. – Т.3. – № 2 (4). – С. 79–81.

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Шкахова Ф.А., Маламатов А.Х., Шогенцукова М.А.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы возникновения синдрома эмоционального выгорания у преподавателей. Эмоциональное выгорание у преподавателей образовательных организаций приводит к снижению качества образовательного процесса, что объясняет акту-

альность темы теоретического исследования. Изменение ритмов жизни, высокие психологические и физические нагрузки оказывают негативное влияние на преподавателя, которые в итоге приводят к развитию синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: *преподаватели, синдром эмоционального выгорания, профессия, творчество, креативность, тренинги, агрессия, реакция, тревога.*

Профессиональная деятельность занимает в жизни каждого человека важнейшее место. Однако, выполнение профессиональных обязанностей может отрицательно сказываться на психическом и физическом здоровье преподавателя. Преподаватели в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей сталкиваются с синдромом эмоционального выгорания. Специалисты, чья профессиональная деятельность сопровождается общением с другими людьми: врачи, преподаватели, социальные работники, психологи сталкиваются с эмоциональным выгоранием.

Преподавательская деятельность связана со стрессовыми ситуациями, преподаватель, пребывая в такой среде эмоционально выгорает. Стрессовые ситуации оказывают негативное влияние на психическое здоровье преподавателя, что в дальнейшем приводит к снижению его работоспособности и качества его деятельности.

Ежедневные психологические нагрузки, оказание бескорыстной помощи, высокий уровень ответственности за студентов, дисбаланс между интеллектуальными и энергетическими затратами и моральным и финансовым вознаграждением, конфликтные ситуации, работа с трудными студентами являются основными факторами, которые способствуют эмоциональному выгоранию преподавателей [3, с. 2].

В большинстве преподавателями являются женщины, которые сталкиваются с воздействием и других факторов: обязанности заниматься домашними делами, отсутствие времени для детей, семьи.

Эмоциональное выгорание является следствием высокого уровня ответственности за студентов, выполняемая работа отличается однообразием, дисбаланса между отдыхом и работой. У преподавателей эмоциональное выгорание выражается в виде изменений в поведении, эмоциональных реакциях. При эмоциональном выгорании проявляется агрессия, раздражительность по незначительным причинам, чувство тревоги значительно усиливается.

Преподаватель постепенно начинает испытывать неудовлетворенность ситуацией вокруг, ему кажется, что с ним обращаются плохо. Постепенно это приводит к отказу от общения, «замыканию в себе».

Такие чувства как безразличие, пассивность, пониженный тонус, подавленность со временем формируют эмоциональный фон, который способствует формированию общего негативного отношения к своей профессиональной деятельности и жизни в целом.

Игнорирование отдыха приводит к тому, что со временем они не в состоянии удовлетворить данную потребность. Преподаватели выполняют часть своей работы дома, через определённое время они не выполняют ее и дома. В итоге воздействие всех перечисленных факторов приводит к снижению производительности преподавателя. Такие важные педагогические качества как креативность, творчество, инновационность постепенно теряются. Возможно и появление вредных привычек.

Эмоциональное выгорание приводит не только к проблемам психологического характера, а также является причиной физических изменений, связанных со здоровьем [1, с. 154].

К примеру, нарушение сна является частым симптомом эмоционального выгорания. Эмоциональное и физическое истощение сопровождается возникновением чувства постоянной усталости. К симптомам эмоционального выгорания относятся: головные боли без причины, желудочно-кишечные расстройства, изменения веса.

Таким образом, важно проводить профилактику эмоционального выгорания среди преподавателей образовательных организаций. Проведение комплексной работы с педагогическим коллективом, создание благоприятной обстановки позволят сохранить физическое и психическое здоровье преподавателей.

В психологии сформировалось множество инструментов профилактики и преодоления синдрома эмоционального выгорания. Важнейшая роль в профилактике и преодолении эмоционального выгорания принадлежит именно образовательной организации. В образовательных организациях следует выработать эффективный алгоритм профилактических мероприятий и реабилитационных действий.

Кризис легче своевременно остановить, чем в дальнейшем работать с его последствиями. Риск эмоционального выгорания возможно снизить проводя систематическую работу, которая предоставит широкие возможности для творческого, креативного, профессионального и личностного развития.

В образовательных организациях следует проводить: мотивационные семинары, тренинги, диагностические мероприятия, круглые столы, конференции. Участие в таких мероприятиях будет способствовать повышению уровня уверенности в своих педагогических навыках, самоуважения и развитию творческих способностей [4, с. 506].

Одним из эффективных методов профилактики эмоционального выгорания у преподавателей является программа по профилактике синдрома эмоционального выгорания у преподавателей.

Основными задачами, реализуемыми в рамках программы профилактики синдрома эмоционального выгорания, являются:

- ознакомление преподавателей с понятием «синдрома профессионального выгорания», его причинами, этапами развития и методами профилактики;
- изучение методов снятия психологического напряжения у преподавателей;
- рассмотрение факторов, способствующих повышению работоспособности;
- освоение механизмов выработки эмоциональной устойчивости;
- освоение навыков саморегуляции преподавателями;
- формирование у преподавателей понимания и осознания важности использования ресурсов для личностного, профессионального роста и сохранения собственного здоровья.

Программу следует выстраивать на принципах гуманистической психологии и личностно-ориентированного подхода. Основная и ведущая идея – помочь развитию личности, ее самопознанию, раскрытию внутренних ресурсов. Интегративный характер программы позволяет ориентировать ее на гармонизацию жизни человека, возможность изменения человеческого «Я» в условиях динамично меняющегося мира. Мировоззренческая позиция программы – принятие. С одной стороны, это принятие ведущим участниками тренинга такими, какие они есть, с другой – принятие участниками себя, своего тела и умение его слышать и слушать. Участники приходят на тренинг, чтобы лучше понять себя, научиться управлять собой, своим телом, а значит сделать свою жизнь более счастливой и гармоничной.

Повышение культуры толерантности педагога помогает снизить эмоциональный стресс и развить эмоциональную стабильность. Сталкиваясь с жизненными трудностями, мы вынуждены искать баланс между

адаптацией к реальности и развитием наших потенциальных возможностей, которые позволяют нам утверждать нашу индивидуальность. Чтобы помочь себе, преподаватель должен регулярно развивать свои личностные и профессиональные компетенции, стремиться развиваться в соответствии с концепцией непрерывного образования, обучения на протяжении всей жизни. Стремление к приобретению новых знаний и навыков мотивируется профессиональными и личностными компетенциями, поддерживает профессиональное развитие и конкурентоспособность человека на рынке труда и является важной частью личностного развития [2, с. 76].

Профилактику эмоционального выгорания стоит начинать проводить совместно со всем педагогическим коллективом, создать поддерживающую атмосферу в нем с помощью различных тренингов. Преподаватель должен взять ответственность за свое состояние и быть готовым изменить его при необходимости. Сделать первые шаги по преобразованию важных сторон своей жизни. Далее преподавателю нужно почувствовать снова свою значимость и необходимость, которые дают новые внутренние силы и вдохновение. Посещение тренингов личностного роста, курсы повышения квалификации, мотивационные семинары и многие другие мероприятия благоприятно воздействуют на психологическое состояние преподавателей. Улучшение условий труда для преподавателей также являются мерой профилактики эмоционального выгорания.

Библиография

6. Водопьянова Н.Е., Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 299 с.

7. Кожевин А.Е., Осипов Ю.И. Особенности профилактики психолого-педагогического сопровождения педагогов в аспекте эмоционального выгорания // Вестник магистратуры. – № 1–2. – С.75–77.

8. Магомедова Л.В. Синдром эмоционального выгорания педагога, влияющий на продуктивную деятельность в коллективе // Вестник науки и образования. – 2019. – № 17 (71). – С. 1–3.

9. Прешпективных Е.Н. Профилактика эмоционального выгорания педагогов в психологическом сопровождении образовательного процесса // Молодой ученый. – 2023. – № 47 (494). – С. 505–507.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Шогенова А.А.,

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. Статья исследует психологические аспекты здорового образа жизни и связь между психическим и физическим здоровьем. Она основана на обзоре литературы и представляет собой систематический анализ исследований, проведенных в этой области. В статье рассматриваются различные психологические факторы, такие как стресс, уровень самооценки, психологическая поддержка и мотивация, их влияние на общее физическое состояние. В результате анализа исследований предлагаются рекомендации по улучшению психического и физического здоровья через коррекцию психологических аспектов здорового образа жизни.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, психическое здоровье, физическое здоровье, стресс, самооценка, психологическая поддержка, мотивация.*

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF A HEALTHY LIFESTYLE: THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL HEALTH

Shogenova A.A.,

*Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. This article explores the psychological aspects of a healthy lifestyle and the relationship between mental and physical health. It is based on a literature review and is a systematic analysis of research conducted in this area. The article discusses various psychological factors, such as stress, self-esteem, psychological support and motivation, and their impact on the overall physical condition. As a result of the analysis of studies, recommendations are proposed to improve mental and physical health through the correction of psychological aspects of a healthy lifestyle.

Keywords: *healthy lifestyle, mental health, physical health, stress, self-esteem, psychological support, motivation.*

Здоровый образ жизни является неотъемлемым компонентом нашего благополучия. Он охватывает не только физическое здоровье, но и наше психическое состояние. В последние годы исследователи все больше обращают внимание на психологические аспекты здорового образа жизни и его взаимосвязь с физическим здоровьем. В данной статье мы рассмотрим результаты последних исследований этой темы и выясним, почему психическое здоровье является неотъемлемой составляющей общего благополучия.

Взаимное влияние психического и физического здоровья

Исследования показывают, что наше психическое состояние оказывает прямое влияние на физическое здоровье. Например, депрессия может повлиять на иммунную систему и повысить уровень воспалительных маркеров.

Физическая активность и здоровый образ жизни, в свою очередь, могут улучшить наше психическое состояние. Регулярные физические упражнения способствуют выработке эндорфинов – гормонов радости и удовлетворения.

Психологические факторы, влияющие на здоровый образ жизни

Мотивация: Один из факторов здорового образа жизни – это мотивация. Позитивный менталитет, уверенность и четкие цели помогают поддерживать здоровый образ жизни в течение длительного времени.

Управление стрессом. Стресс оказывает негативное влияние на наше физическое и психическое здоровье. Разработка навыков управления стрессом, таких как медитация, йога или глубокое дыхание помогает поддерживать психическое равновесие.

Психологический подход к изменению поведения

Теория самоэффективности. Человек верит в свои собственные способности и в свою способность изменить свою жизнь к лучшему. Установление реалистичных целей и разработка плана действий помогают в повышении самоэффективности.

Позитивная практика. Фокусировка на позитивной стороне жизни и благодарность помогает нам относиться к себе и окружающему миру с большей доброжелательностью и улучшает наше общее благополучие.

Использование социальных сетей и их влияние на психологическое и физическое здоровье

1. Влияние использования социальных сетей на самооценку и депрессию – исследует, как использование социальных сетей может влиять на самооценку и уровень депрессии у пользователей.

2. Использование социальных сетей и физическое здоровье: эмпирическое исследование – исследование, которое исследует связь между частым использованием социальных сетей и физическим здоровьем пользователей, включая факторы, такие как бессонница, утомляемость и качество сна.

3. Социальные сети и психологическое функционирование: роль сетевого влияния и саморегуляции – исследование, которое анализирует, как сетевое влияние в социальных сетях может влиять на психологическое функционирование пользователей и роль саморегуляции в этом процессе.

4. Социальные сети и тревожность: роль сравнительного оценивания и социальной поддержки – исследование, которое исследует, как использование социальных сетей может повлиять на уровень тревожности пользователей с помощью сравнительного оценивания и социальной поддержки от сети контактов.

Рекомендации

На основании анализа исследований в области психологических аспектов здорового образа жизни, можно предложить следующие рекомендации.

1. *Управление стрессом.* Изучите и применяйте различные стратегии управления стрессом, такие как медитация, глубокое дыхание, йога или другие методы релаксации. Регулярное упражнение этих техник поможет улучшить психическое и физическое благополучие.

2. *Улучшение самооценки.* Работа над улучшением самооценки может повлиять на здоровый образ жизни. Установите реалистичные цели и достигайте их, чтобы повысить уверенность в себе и удовлетворенность собой. Обратите внимание на свои достижения и признайте свои качества и таланты.

3. *Обеспечение психологической поддержки.* Важно иметь систему поддержки в своей жизни. Рассматривайте возможность обращения к друзьям, семье или профессиональному психологу для получения совета и поддержки. Общение с другими и выражение своих чувств могут улучшить психическое состояние.

4. *Поддержка мотивации.* Задайте себе регулярные чек-инты, чтобы отслеживать прогресс и награждать себя за достижения. Найдите внутреннюю мотивацию, например, сосредоточьтесь на здоровье и благополучии, а не только на внешнем виде.

5. *Регулярная физическая активность.* Физическая активность имеет положительный эффект на психическое и физическое здоровье. Постарайтесь увлекаться активностями, которые вам нравятся, чтобы

улучшить мотивацию и наслаждаться процессом. Находите возможности для регулярных тренировок или активного образа жизни.

6. *Здоровое питание.* Уделяйте внимание своему рациону и старайтесь употреблять разнообразную и сбалансированную пищу. Принимайте правильное количество пищи, чтобы поддерживать здоровый вес и общий физический тонус.

7. *Отдых и сон.* Не забывайте о регулярном отдыхе и сне. Постарайтесь получать достаточно качественного сна каждую ночь и уделите время для расслабления и восстановления.

8. *Избегайте вредных привычек.* Прекратите употребление табака, умеренно потребляйте алкоголь и избегайте употребления наркотиков. Эти вредные привычки не только наносят вред физическому здоровью, но и могут негативно сказываться на психическом состоянии.

9. *Обратитесь за помощью, если возникли проблемы.* Если вы столкнулись с психическими проблемами или затруднениями в поддержании здорового образа жизни, обратитесь к профессионалам, таким как психологи или врачи для получения помощи и рекомендаций.

Данные рекомендации представляют собой общие указания и для полной и точной консультации важно проконсультироваться с квалифицированными специалистами в области психологического и физического здоровья.

Заключение

Исследования показывают, что психическое и физическое здоровье тесно связаны и влияют друг на друга. Психологические аспекты здорового образа жизни, такие как мотивация, управление стрессом и изменение поведения, имеют огромное значение для достижения и поддержания общего благополучия. Признание этой связи поможет нам лучше осознать и улучшить наше здоровье, как физическое, так и психическое.

Библиография

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.

2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 352 с.

3. Водопьянова Н.Е., Ходырева Н.В. Психология здоровья // Вестник ЛГУ. – Серия 6. – Вып. 4. – 1991. – С. 50–58.

4. Войтенко В.П. Здоровье здоровых: введение в санологию. – Киев: Здоров'я, 1991. – 248 с.

5. Дальке Р. Болезнь как символ. – СПб.: Невский проспект, 2003. – 192 с.

6. Дилтс Р. и др. Убеждения. Путь к здоровью и благополучию. – Т. 1. – Портленд, Орегон: МЕТАМОРФОЗ ПРЕСС. – 175 с.

УДК 37.015.31

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА МЕТОДОМ «ПОЗИТИВНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО»

Шогенова А.А.,

*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье исследуется один из наиболее перспективных методов воспитания ребенка дома – метод «Позитивное родительство». Показаны преимущества данного метода, а также подробно описаны все приемы ее использования. Проведена исследовательская работа для выявления эффективности этого метода.

Ключевые слова: *позитивное родительство, позитивное воспитание, эмоциональное благополучие, социальная адаптация, саморегуляция.*

FORMATION OF THE CHILD'S PERSONALITY BY THE METHOD OF "POSITIVE PARENTING"

Shogenova A.A.,

*Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. This article examines one of the most promising methods of raising a child at home, the "positive parenting" method. The article shows the advantages of this method, as well as describes in detail all the techniques of its use. Research work has been carried out to identify the effectiveness of this method.

Keywords: *positive parenting, positive parenting, emotional well-being, social adaptation, self-regulation.*

Родители, играющие главную роль в формировании личности своих детей, всегда стремятся принимать оптимальные решения, чтобы обеспечить их гармоничное развитие. Одним из наиболее эффективных и научно обоснованных подходов к воспитанию является позитивное родительство. Этот подход основан на принципах позитивной психологии и фокусируется на укреплении положительного поведения и развитии качеств, необходимых для счастливой и успешной жизни.

Позитивное родительство предлагает активно работать над созданием поддерживающей, но одновременно структурированной среды для развития ребенка. Оно стремится к повышению самооценки и самоэффективности ребенка, а также к укреплению положительных взаимоотношений между родителями и ребенком.

Одним из ключевых подходов позитивного родительства является акцент на похвале и укреплении положительного поведения ребенка. Замечая и выражая свое одобрение за достижения и усилия своего ребенка, родители мотивируют его продолжать развиваться и стремиться к новым достижениям. Это способствует формированию у детей уверенности в своих силах и умении преодолевать трудности.

Еще одна важная составляющая позитивного родительства - активное слушание ребенка. Вместо того чтобы только давать указания и сообщать свои ожидания, родители должны стараться понять, что чувствует и думает их ребенок. Открытое общение, взаимное понимание и эмпатия позволяют создать доверительные отношения и помогают ребенку чувствовать себя поддержанным.

Важным элементом позитивного родительства является также поощрение автономии и независимости ребенка. Родители должны предоставлять возможность ребенку самостоятельно решать некоторые задачи, делать выборы и преодолевать трудности. Это укрепляет их уверенность в собственных силах и развивает навыки принятия ответственности за свои действия.

Результаты исследований

1. *Эмоциональное благополучие детей.* Позитивное родительство способствует укреплению положительных эмоций и уверенности у детей. Исследования показывают, что дети, воспитанные с использованием позитивных методов, имеют более высокий уровень счастья, удовлетворенности жизнью и самооценки.

2. *Улучшенные отношения.* Позитивные родительские методы сосредоточены на поддержке и наставлении, а не на наказании и критике. Исследования показывают, что такой подход способствует развитию более гармоничных и доверительных отношений между родителями и детьми.

3. *Социальная компетентность*. Позитивное родительство помогает детям развивать навыки эмоционального контроля, социальной адаптации и решения конфликтов. Исследования подтверждают, что дети, воспитанные с использованием позитивных методов, более успешны в установлении и поддержании здоровых социальных отношений.

4. *Стабильность и саморегуляция*. Позитивное родительство помогает детям развивать внутренние навыки саморегуляции и адаптации к стрессовым ситуациям. Исследования свидетельствуют о том, что такой подход способствует стабильности и надежности в развитии детей.

5. *Улучшенные академические показатели*. Позитивное родительство способствует развитию мотивации и саморегуляции у детей, что в свою очередь влияет на их решение задач и успех в учебе. Исследования свидетельствуют о том, что дети, подверженные позитивному воспитанию, обычно проявляют более высокую академическую успеваемость.

Важно отметить, что результаты исследований могут различаться в зависимости от методологии и контекста, но в целом позитивное родительство получило много положительных отзывов, исследований и рекомендаций со стороны экспертов.

Заключение

Позитивное родительство представляет собой научно обоснованный подход к воспитанию детей, основанный на принципах позитивной психологии. Он содействует развитию таких отношений с ребенком, которые позволят ему стать уверенным в себе и счастливым взрослым. Постигание этого требует постоянной работы над укреплением положительного поведения и отношений, активного слушания ребенка и поощрения его автономии. Родители, следуя принципам позитивного родительства, могут создать счастливое и благополучное детство для своих детей.

Библиография

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников.– М.: Академия, 2002. – 208 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#$p1) (дата обращения: 03.03.2019).

3. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расш. / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

4. Васягина Н.Н. Субъектность матери: теория и практика // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства: материалы международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2012. – С. 86–92.

5. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: учебное пособие. – Курган: Курганский государственный университет, 2003. – 123 с.

6. Дружинин В.Н. Психология семьи. – СПб.: Питер, 2007. – 176 с.

7. Кочнева Е.М., Костылева Е.А., Арсакова Ю.Е. Карьера как предмет исследований в психологии: парадоксы, риски и возможности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 2 (15). – С. 238–242.

8. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2015. – 552 с.

УДК 37.015.31

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ, НАХОДЯЩИХСЯ В ЗОНЕ РИСКА

Шогенова А.А.,

Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик, Россия

Аннотация. Статья рассматривает эффективность использования арт-терапии в воспитании проблемных подростков и детей, находящихся в группе риска. Арт-терапия представляет собой форму психотерапии, включающую использование художественного творчества и экспрессии как средства коммуникации и самовыражения. Исследования подтверждают положительные результаты такого подхода, включая улучшение эмоционального состояния, развитие социальных навыков и самооценки у детей и подростков.

Ключевые слова: арт-терапия, проблемные подростки, дети, группа риска, эффективность.

THE EFFECTIVENESS OF ART THERAPY METHODS IN WORKING WITH ADOLESCENTS AT RISK

Shogenova A.A.,
*Kabardino-Balkarian state
university named after H.M. Berbekov, Nalchik, Russia*

Abstract. This article examines the effectiveness of the use of art therapy in the upbringing of difficult adolescents and children at risk. Art therapy is a form of psychotherapy involving the use of artistic creativity and self-expression as a means of communication and self-expression. Studies confirm the positive results of this approach, including the improvement of emotional state, the development of social skills and self-esteem in children and adolescents.

Keywords: *art therapy, problematic adolescents, children, risk group, effectiveness.*

Введение

Проблемные подростки и дети, находящиеся в группе риска, часто испытывают трудности в общении, самовыражении и принятии себя. Возникает потребность в поиске эффективных методов помощи, которые могут помочь им обрести внутреннюю гармонию, развить социальные навыки и повысить самооценку. Одним из таких методов является арт-терапия.

Арт-терапия представляет собой метод психотерапии, в котором художественное творчество используется как средство коммуникации и самовыражения. Сочетая в себе элементы искусства и психологии, арт-терапия позволяет детям и подросткам находить внутренний ресурс для самовыражения и осознания своих эмоций и чувств.

Исследовательская часть

Исследования, проведенные в различных работах, подтверждают положительные результаты эффективности использования арт-терапии в воспитании проблемных подростков и детей, находящихся в группе риска.

Учитывая новые технологии, разрабатываемые в арт-терапии, нами также были проведены свои исследования. Некоторые из них показывают следующие результаты:

1. *Улучшение эмоционального состояния.* Арт-терапия позволяет детям и подросткам выражать свои эмоции через творческий процесс, что способствует снижению стресса, тревожности и депрессии. В качестве игр для снижения стресса группа использовала глину и играла в игру «Керамика» в течение двух месяцев. Было замечено, что с течением

времени подростки, занятые деятельностью созданием различных скульптур начали проявлять все больший интерес и к концу второго месяца имели иное мировоззрение, стали более оптимистичными и имели желание продолжать создавать новые скульптуры.

2. *Развитие социальных навыков.* Арт-терапия проводится в групповом формате, что способствует развитию навыков общения, сотрудничества, а также улучшает взаимосвязь и доверие между участниками группы.

Методы, используемые в ходе исследовательской работы

Групповые проекты. Работа в группе, где участники должны взаимодействовать, сотрудничать и делиться идеями, помогает развивать коммуникационные навыки и умение работать в коллективе.

Ролевые игры. Игры, которые включают импровизацию, позволяют участникам вжиться в различные роли и учиться взаимодействовать с другими людьми через вымышленные ситуации.

Работа с зеркалами. Использование зеркал во время рисования или рисования портретов может помочь участникам лучше понять свое выражение лица, жесты и эмоции, а также улавливать невербальные сигналы.

Также были и другие мини конкурсы для развития социальных навыков, но выше указаны те, которые дали наибольший результат.

3. *Повышение самооценки.* Через творческий процесс и самовыражение, дети и подростки могут получить новые перспективы на свою жизнь, увидеть свои достижения и проникнуться уверенностью в себе. Эта часть является одной из наиболее важных и значимых, потому что сформировавшаяся самооценка в подростковом возрасте сильно влияет на его будущее, например в создании проектов, ведении дискуссий, а также с трудоустройством.

4. *Саморазвитие.* Арт-терапия способствует осознанию личных потребностей и целей, а также развитию саморефлексии и самоанализа.

Вывод

Использование арт-терапии в воспитании проблемных подростков и детей, находящихся в группе риска, является эффективным методом, способствующим улучшению их эмоционального состояния, развитию социальных навыков и повышению самооценки. Арт-терапия предоставляет детям и подросткам возможность осознания и самовыражения своих эмоций и чувств, что помогает им обрести внутреннюю гармонию и лучше справляться с трудностями, представленными жизненными вызовами.

Библиография

1. American Art Therapy Association (ААТА). (2013). Art therapy practice: Guidelines and ethical considerations.
2. Malchiodi C.A. (Ed.). (2012). Handbook of art therapy (2nd ed.). Guilford Press.
3. Gilroy, A. (Ed.). (2013). Art therapy, research, and evidence-based practice. Wiley.
4. Rubin J.A. (2016). Art therapy: An introduction (2nd ed.). Routledge.
5. Stuckey H.L., Nobel J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*, 100(2), 254–263.
6. Malchiodi C.A. (2013). Art therapy sourcebook. McGraw-Hill Education.
7. Maia L., Gonçalves O.F. (2018). Art therapy and its clinical efficacy in the treatment of different psychiatric disorders: A systematic review of the literature. *Frontiers in psychology*, 9, 1–15.
8. Klorer P.G. (1997). The expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy. *IJAT: International Journal of Art Therapy*, 2 (1), 18–28.
9. McNiff S. (2018). Art as medicine: Creating a therapy of the imagination. Shambhala Publications.

УДК 159.9

ОПТИМИЗАЦИЯ ВНУТРЕННИХ (ПСИХИЧЕСКИХ) РЕСУРСОВ ЛИЦ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Элекуева Л.Х.,
магистрант

Научный руководитель: Кумышева Р.М.,
*Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, Россия*

Аннотация. В статье описан уникальный опыт вовлечения несовершеннолетних лиц с ОВЗ в различные виды художественной деятельности. В результате занятия различными видами художественной деятельности у лиц с ограниченными возможностями здоровья обнаружилось положительные сдвиги в состоянии здоровья и личностных

характеристиках, что является показателем оптимизации их внутренних (психических) ресурсов.

Ключевые слова: *внутренние (психические) ресурсы, лица с ОВЗ, художественная деятельность.*

Abstract. The article describes the unique experience of involving minors with disabilities in various types of artistic activities. As a result of engaging in various types of artistic activities, people with disabilities showed positive changes in their health and personal characteristics, which is an indicator of their internal (mental) resources optimization.

Keywords: *internal (mental) resources, persons with disabilities, artistic activity.*

В современной России лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сталкиваются как с физическими барьерами, так и с внутренними барьерами, формируемыми в процессе их воспитания и социализации. Потому актуальна проблема стимулирования внутренних (психических) ресурсов лиц с ОВЗ и вовлечения их в активное взаимодействие с социальной средой.

Известны способы интеграции лиц с ОВЗ в социум: туризм, спорт, творчество, арт-терапия, волонтерство, участие в учебных и трудовых процессах и другие. Одной из форм вовлечения детей и подростков с ОВЗ в общественно активную жизнь стала волонтерская деятельность Северо-Кавказского института искусств.

Специфика данной работы состояла в создании оптимальных условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка, а также формирование его личностных качеств, что в совокупности может быть определено как внутренние (психические) ресурсы. Обучающиеся с ОВЗ, как правило, получают социальный опыт общения чаще и больше во внеурочной деятельности. Особенности здоровья нарушают целостное представление об окружающем мире, развитие игровой деятельности, формирование культурно-гигиенических навыков. Это способствует тому, что данная категория обучающихся без специальной поддержки педагогов будет находиться в вынужденной изоляции от остальных [1].

Социализация детей с ОВЗ успешно происходит в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, необходимыми знаниями и умениями, у него формируются

собственные убеждения, потребности, алгоритмы поведения, закладываются индивидуальные черты характера.

На протяжении своего исторического развития человек в отношениях с внешним миром циклично проходит три стадии. Сначала предметы и условия внешнего мира управляют им, приводят его в смятение. На этой стадии человек по своему поведению и внутреннему состоянию близок к животному. Но в отличие от него человек способен углубиться во внутренний мир, анализировать и оценивать внешний мир, строить планы по активному воздействию на него. Поэтому на второй стадии – по Ортега-и-Гассету, стадии созерцательной или теоретической жизни, – человек погружается в свой внутренний мир и тем самым получает возможность анализировать и оценивать происходящее во внешнем мире. Затем человек вновь погружается в мир внешний, но уже для того, чтобы активно на него воздействовать [87, с. 240].

Внутренние (психические) ресурсы человека в первую очередь включают: знания человека о мире и о себе, достаточные, чтобы установить соотношение внутренних и внешних сил; способности и умения деятельности, достаточные, чтобы достичь равновесия во внешнем мире. Внутренние (психические) ресурсы пополняются за счет знаний о мире. Знания о себе достигаются в процессе деятельности, направленной на преобразование внешних условий жизнедеятельности [2]. «Психические явления (ПЯ) и психика в целом суть единство знания – информации и переживания – эмоционально-чувственного отношения» [10, с. 8]. В процессе эволюции, историогенеза и онтогенеза «последовательно увеличивается в психике преобладание знаний относительно переживаний. Это способствует увеличению могущества человека, уменьшению его произвольности, освобождает от многих внешних и внутренних зависимостей» [10, с. 9]. Накопление знаний обеспечивает преобладание рационального над эмоциональным, произвольного и планомерного над произвольным и стихийным. Это обеспечивает ориентации в пространстве, жизни и собственном внутреннем мире человека. Таким образом, первым условием равновесия между внешним миром и внутренним миром человека является познание. Второе условие равновесия между внутренним и внешним миром – самопознание. Именно для этих двух процессов оптимальные условия создает занятие художественной деятельностью, в которую были вовлечены дети и подростки с ОВЗ. Вид художественной деятельности они выбирали сами, с ними занимались студенты Северо-Кавказского института искусств. Это были танцы, игра на музыкальных инструментах, пение. Некоторые из лиц с ОВЗ занимались всеми тремя видами творчества.

Адаптационный период начался с большой предварительной работы с родителями. В первую очередь это консультации, где родителям обучающихся с ОВЗ объяснили режимные моменты, связанные с питанием, с распорядком деятельности, с формированием культуры поведения и общения. Предусмотрены были также консультации на дому с одновременной тренировкой формируемых навыков поведения и общения обучающегося. В процессе работы формируется правильное отношение детей и их родителей к возможностям обучающегося, дается установка на то, что все люди различны, и имеют разные возможности реализации своих желаний. Все люди имеют разные способности, главное – найти свое место в жизни с оптимальным учетом возможностей и наклонностей [1].

Дальнейшая работа строилась на постепенной включенности обучающегося с ОВЗ в коллектив. Важным моментом в адаптации является развитие инициативы обучающихся с ОВЗ, поэтому нужно все занятия выстраивать так, чтобы у детей и подростков была возможность выбора вида деятельности.

Большое значение придавалось формированию у детей и подростков с ОВЗ установки на взаимодействие с окружающими людьми в различных ситуациях.

А.И. Серавин в своей работе «Исследование творчества» цитирует следующие определения термина «творчества»:

– это деятельность, сущность и отличительная черта которой состоит в создании нового, не имеющего аналогов в природе и в культурной деятельности человека, социума;

– это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей [9].

Можно выделить особенность, объединяющую все эти определения термина: творчество – это формирование чего-либо уникального и оригинального.

Творчество выполняет ряд общественных функций:

– эстетическая функция дает возможность интерпретировать действительность по законам красоты, и помогает сформировать эстетический вкус;

– социальная функция проявляется в том, что творчество преобразовывает социальную реальность, оказывая идейное влияние на социум;

– компенсаторная функция помогает достичь гармонии, восстановив именно душевное равновесие, найти выход из существующих психологических проблем, отвлечься от серой повседневности, восполнить тот недостаток красоты в обыденной жизни;

- гедонистическая функция отражает возможность именно творчества доставлять удовольствие человеку;
- познавательная функция дает возможность изучать и анализировать реальность с художественных образов;
- прогностическая функция отражает способность творчества строить прогнозы и предугадывать будущее;
- воспитательная функция проявляется в способности произведений искусства формировать личность человека.

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждая сказка или литературное произведение для детей всегда имеют нравственную направленность (доброта, смелость). Благодаря театру ребенок познает мир не только умом, но и сердцем, и выражает свое собственное отношение к добру и злу. Театрализованная деятельность помогает ребенку преодолеть робость, неуверенность в себе, застенчивость. Театр научит ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародит стремление самому нести в жизнь прекрасное и доброе [8]. Любимые герои становятся образцами для подражания. Именно способность человека к подражанию позволяет педагогам через театрализованную деятельность оказывать позитивное влияние на обучающихся.

Под влиянием театральной деятельности у обучающихся с ОВЗ сформировались алгоритмы поведения в разных ситуациях и умения выбирать оптимальный вариант поведения [9]. Участие обучающихся с ОВЗ в подобных мероприятиях помогает снятию цикла замкнутости, одиночества, эмоционального напряжения.

Человеку для ориентировки в своей жизни необходима модель, упорядочивающая его мир [4]. Поэтому на первом месте среди смыслов взаимодействия человека с миром, – смысл, образуемый познанием [3].

А. Лэнгле определяет признаки полной жизни в восприятии ценностей мира, во взаимодействии с обстоятельствами жизни и улучшении их собственными усилиями, в самосовершенствовании при любых условиях [6]. Таким образом, активная позиция-состояние человека наполняет жизненное пространство тремя формами взаимодействия человека с миром: 1) внешняя и внутренняя ориентация; 2) внешние преобразования; 3) внутренние преобразования [6].

На основании вышесказанного:

- смыслы образуются при взаимодействии человека с миром;
- система смыслов детерминирует позицию человека в мире;
- в процессе деятельности образуются смыслы, необходимые для взаимодействия с миром;

– деятельность должна быть лично значимой для субъекта, соответствовать его ведущим потребностям [3].

Совместное участие на различных творческих мероприятиях лиц с ОВЗ и здоровых людей способствует исчезновению сложившихся стереотипов и стиранию психологических барьеров, между данными категориями людей. Формируется микросреда, в которой у лиц с ОВЗ образуются новые смысловые категории [3]. Они находят смысл в деятельности, самопознании и самосовершенствовании [5].

На взгляд К. Парка, смыслообразование – это способ адаптации человека к стрессу. Он считает причиной стресса расхождение между глобальным смыслом и ситуационными смыслами [11].

Смыслообразующая творческая деятельность постоянно осуществляется в контексте внешнего мира. Р.М. Кумышева рассматривает взаимодействие с миром как чередование стимулирования смыслообразования и порождения новых смыслов [3]. Алгоритм действий впоследствии переносится на реальные жизненные ситуации. Это позволяет обрести глобальный смысл творческой деятельности и частные смыслы самопознания и самосовершенствования. Человек с ОВЗ обретает способность самосовершенствоваться, что приводит к убеждению в управляемости жизни. Обретенные смыслы способствуют ощущению себя субъектом жизни, что значительно снижает ощущения бессилия перед обстоятельствами [6]. Групповая творческая деятельность лиц с ОВЗ способствовала обретению социального опыта, адаптации к условиям взаимодействия, что приводит к новым смысловым трансформациям [5].

Таким образом, в процессе творческой деятельности детей и подростков с ОВЗ сформировалась устойчивость их внутренних (психических) ресурсов – инструментальная составляющая устойчивости личности. Это внутренняя готовность к динамичности условий жизнедеятельности. Готовность обеспечивает умение добывать информацию о внешних условиях, извлекать информацию о себе, чтобы иметь возможность сопоставить свои внутренние (психические) ресурсы с требованиями внешних условий, обладать достаточным опытом для влияния на внешние условия и самоадаптации. По функциональным признакам внутренние (психические) ресурсы человека разделены на составляющие части: инвариантная, ориентационная, динамическая, инструментальная [2].

Таким образом, творческая деятельность является одним из самых эффективных способов оптимизации у лиц с ограниченными возможностями здоровья их внутренних (психических) ресурсов. А внутрен-

ние (психические) ресурсы человека, в свою очередь, – это системная организация его психических характеристик, которая определяет и направляет характер отношений и взаимодействия человека с внешним миром.

Библиография

1. Вожакова М.М., Редькина Ю.В. Социализация детей с нарушением опорно-двигательного аппарата через сюжетно-ролевую игру // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративного и инклюзивного образования: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015. – С. 25–26.

2. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию С.Л. Рубинштейна. – Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 37–45.

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., 2015. – С. 93–96.

4. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. 2015. № 1. С. 72–80.

5. Кумышева Р.М. Смысловые трансформации в открытых и закрытых образовательных средах // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XXI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. – 2016. – С. 152–155.

6. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. – М.: Генезис, 2014. – 144 с.

7. Ортега-и-Гассет Х. Человек и люди // Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. – М.: Радуга, 1991. – С. 229–476.

8. Потехина Н.Ю. Театрализованная деятельность детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как средство социальной адаптации // Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегративного и инклюзивного образования: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Кострома: Костромской областной институт развития образования, 2015. – С. 44–46.

9. Серавин А.И. Исследование творчества. – СПб.: Копи-Парк, 2005. – 2000 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/polpsy/lib/seravintvor/index.html> (дата обращения: 15.10.2015).

10. Сергеев К.К. Философская психология. – Тольятти: Современник, 1999.

11. Соснин В.А. Психология религии: американский опыт // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 2. – С. 118–127.

12. Park L.C. Making Sense of the Meaning Literature: An Integrative Review of Meaning Making and Its Effects on Adjustment to Stressful Life Events. *Psychological Bulletin*, 2010, Vol. 136, No. 2, 257–301. DOI: 10.1037/a0018301.

УДК 159.95

ДОВЕРИЕ К ПЕДАГОГУ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Эльжирокова Э.З.,

магистрант 2-го года обучения Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик, Россия

Научный руководитель: Кумышева Р.М.,
кандидат педагогических наук, доцент

Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик, Россия

Аннотация. Проблема эмоционального отношения первоклассников к школе остается актуальной ввиду недостаточной ее разработанности. В представляемой статье рассматривается один из приоритетных факторов доверия первоклассников к учителю. В качестве базовых категорий доверия рассматриваются: контекстное обучение во взаимодействии обучающихся с миром; смысловые трансформации у обучающихся под влиянием обучения; развитие внутренних ресурсов личности первоклассника. В результате реализации этих факторов предполагается установление доверия первоклассников к учителю.

Ключевые слова: *доверие, смысловая трансформация, контекстное обучение.*

Abstract. The problem of first-graders' emotional attitude to school remains relevant due to its insufficient development. The article presents one of the priority factors – first-graders' trust in the teacher. The following are

considered as basic categories of trust: contextual learning in the pupils' interaction with the world; semantic transformations in pupils under the influence of learning; development of the first-grader's personality internal resources. As a result of these factors implementation, it is assumed that first-graders' trust in the teacher will be established.

Keywords: *trust, meaning transformation, contextual learning.*

Доверие первоклассников к учителю необходимо в качестве стимулятора их творческой самостоятельности, личной активности и саморазвития. При отсутствии доверия к учителю дети отчуждаются от школы, от учения и далее нарушается их позитивная социализация.

В данном случае первоклассники рассматриваются как субъекты доверия, объектом доверия является учитель. Разделяя факторы на внутренние и внешние, Р.М. Кумышева определяет:

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 взаимозависимы и взаимообусловлены [4].

А.Б. Купрейченко анализирует доверие, основанное на уверенности, и доверие, основанное на вере. Близкие по содержанию феномены «уверенность» и «вера» различаются, по Купрейченко, в том, что первый базируется на опыте, второй – на субъективном принятии [11]. В этом плане сильно возрастает роль учителя, его умения убеждать. Исследование Т.П. Скрипкиной факторов доверия с двух позиций – внешних и внутренних – согласуется с признанием ею же одновременного наличия «определенного уровня доверия к миру как базовой установки личности и определенного уровня доверия к себе как условия активности» [13, с. 115].

Большая часть взаимодействия первоклассников с учителем осуществляется во время учебных занятий. Потому формирование личностных характеристик, способствующих доверию к учителю, осуществляется именно в процессе обучения. Для этого крайне важно, чтобы обучение первоклассников осуществлялось в контексте 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 взаимо-

действия с обучающимися, следовательно, наличие доверия является очень важным критерием успешности педагогического взаимодействия, а в его составе – мотивацию учения [7].

Учение начинается с мотивации. В настоящее время в структуру мотивации учения в числе прочих входят: придание учебной информации личностной значимости, формирующей убеждение в необходимости изучать; включение обучающихся в разнообразные виды деятельности, которые обеспечивают:

- а) личностную значимость учебной деятельности;
- б) убеждение обучающихся в их способности к ее выполнению;
- в) личность учителя, который привлекателен для обучающихся внешне и внутренне.

Личность учителя имеет больше шансов снискать доверие от обучающихся, если они видят в нем проводника в большой мир.

Факторы доверия формируются у человека в процессе взаимодействия с миром и потому обусловлены опытом этого взаимодействия. Под внешним миром относительно человека подразумеваются:

- 1) совокупность предметов, используемых человеком и на которые направлена деятельность человека;
- 2) события, которые предполагают участие человека и которые объединяют людей;
- 3) правила совместной деятельности и общения между людьми [12; 2].

Личностные характеристики обучающихся, способствующие возникновению доверия, формируются в процессе их взаимодействия с миром в соответствии с моделью диалога человека с миром [3]. Это заложено в модели контекстного обучения Р.М. Кумышевой: именно обучение в контексте взаимодействия обучающихся с миром происходит системное развитие личности субъекта учения [5].

Среди факторов мотивации учения и доверия к учителю – немаловажный феномен – создание условий для радости успеха и достижения. Именно переживание этих чувств способствует развитию у обучающихся внутренних инструментальных ресурсов для уверенного взаимодействия с миром [6]. Обучение в контексте взаимодействия обучающихся с миром наделяет весь образовательный процесс первоклассников инвариантными смыслами [10].

Учение обретает смысл в связи с познанием мира, повышающим степень ориентированности обучающихся в нем. Переживаемые радости успеха и достижения повышают ощущение самоэффективности у

обучающихся [8], что повышает доверие к учителю, который создал все условия для этих переживаний. Далее, когда обучающиеся решают проектные задачи, направленные на решение реальных проблем из жизни, учение превращается в созидательную деятельность, которая превращает обучающихся в субъектов влияния на мир [9]. Это тоже становится фактором доверия к учителю.

Таким образом, обучение первоклассников в контексте взаимодействия их с миром способствует развитию у них внутренних ресурсов взаимодействия с миром, повышению их самооффективности и смысловой трансформации личности первоклассников. И это все – эффективные факторы доверия детей к педагогу.

Библиография

1. Герасимова А.С. Мотивация учения в контексте деятельностного подхода. Белгород: Белгородский гос. ун-т, 2006. – 137 с.

2. Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т. 3, № 3. – С. 3–34.

3. Кумышева Р.М. Внешний и внутренний планы диалога человека с миром // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования): сборник научных трудов. – Уфа, 2023. – С. 90–94.

4. Кумышева Р.М. Внутренние и внешние факторы доверия в этническом сообществе // Психология общения и доверия: теория и практика: сборник материалов Международной конференции. – М.: УРАО, ПИ РАО, МГУ, 2014. – С. 448–450.

5. Кумышева Р.М. Модель контекстного обучения: диапазон возможностей // Парадигма современной гуманитарной науки и образования: традиции и перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Нальчик, 2024. – С. 38–43.

6. Кумышева Р.М. Роль внутренних ресурсов человека в контекстной учебной деятельности студентов // Психология и образование: опыт, перспективы, инновации: материалы IV Всероссийского форума с международным участием. – Нальчик, 2022. – С. 300–306.

7. Кумышева Р.М. Симпатия и доверие к учителю как факторы мотивации учения // Тенденции развития образования: педагог, образова-

тельная организация, общество – 2018: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 397–399.

8. Кумышева Р.М. Смысл деятельности как индикатор самоэффективности субъекта // Динамика смысловой реальности и акме личности: сборник научных трудов к 100-летию А.А. Бодалева посвящается. – М., 2023. – С. 59–63.

9. Кумышева Р.М. Смысл созидательной деятельности в контексте взаимодействия человека с миром // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт: сборник научных трудов: электронное издание. – М., 2022. – С. 53–56.

10. Кумышева Р.М. Смысловые инварианты учебной деятельности // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 72–80.

11. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 564 с.

12. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

13. Скрипкина Т.П. Доверие // Психология общения: энциклопедический словарь. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 114–115.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Айтекова М.Р., Богатырева Л.А.</i> Развитие уровня трудолюбия у младших школьников	3
<i>Ажахова М.С., Болатова Т.М.</i> Организация смыслового пространства у старших школьников	8
<i>Алакадиева А.М., Малкарова А.Т.</i> Специфика проявления тревожности у детей младшего школьного возраста	11
<i>Алакаев А.А.</i> Индикаторы интуитивного мышления у обучающихся музыке школьников	15
<i>Анаев М.А., Тайсаева А.В., Шериев М.З.</i> Влияние гиперактивности на успешность обучения детей младшего школьного возраста	21
<i>Анаев М.А., Шаваева Д.А., Шериев М.З.</i> Исследования самооценки у старших подростков в эпоху информационных технологий	26
<i>Апажихова Р.Б.</i> Устная коммуникативная некомпетентность как причина низкого статуса у ребенка в коллективе	30
<i>Апшева С.Ю., Карданова Е.В.</i> Влияние индивидуального стиля деятельности учителя на эмоциональное состояние младших школьников	35
<i>Афасижева Л.Т.</i> Личность педагога как фактор личностного роста обучающихся (на примере персонажей кинофильмов)	39
<i>Ачиева Н.Е., Коноплева А.Н., Гоноков А.Р.</i> Способы регуляции психоэмоционального предстартового состояния спортсменов	44
<i>Ачиева Н.Е., Коноплева А.Н., Гоноков А.Р.</i> Эмоциональный интеллект тренера и его влияние на занимающихся в процессе спортивной деятельности	49
<i>Багова Р.Х.</i> Технология «КБГУ – пространство возможностей» как фактор развития молодежной инициативы в рамках программы развития «ПРИОРИТЕТ 20–30»	52
<i>Бажев А.А., Бажев А.З., Чеченов Б.Х.</i> Дихотомическое мышление или мышление по принципу черное-белое. Что это и как от него избавиться?	56
<i>Балкизова Ф.Б., Малухова Ф.В.</i> Коррекция агрессивного поведения у младших школьников средствами арт-терапии	60
<i>Батова Д.А., Хачетлова С.М.</i> Формирование учебной мотивации младших школьников посредством детско-родительских отношений	64

<i>Башиева Ж.Д., Абазова Э.А.</i> Духовно-нравственное воспитание учащихся	68
<i>Бешикурова А.А.</i> Развитие психических качеств, улучшение качества жизни студентов с органиченными возможностями здоровья с помощью шахмат	73
<i>Бештоева Л.Х.</i> Оптимизация психоэмоциональных состояний обучающихся посредством контекстного обучения	76
<i>Бжихов А.М., Хачетлова С.М.</i> Особенности развития творческих способностей на различных возрастных этапах	81
<i>Варквасова З.С.</i> Внешняя модель мира как средство адаптации детей с ОВЗ к ближней среде	85
<i>Виндугова Д.М.</i> Роль внутренней модели мира в адаптации детей с ОВЗ к ближней среде	90
<i>Гетажеева К.А.</i> Развитие творческого мышления в системе дополнительного образования детей и взрослых	94
<i>Гуазова И.В., Скибина Е.Б., Гашиева К.Б.</i> Особенности работы по преодолению тревожности у детей младшего школьного возраста	100
<i>Данкеева Е.В., Кишев А.З., Гуазова И.В.</i> Роль мышления в формировании двигательных навыков в гимнастике	105
<i>Данкеева Е.В., Жероков З.А., Гетигежев А.А.</i> Современные физкультурно-оздоровительные технологии и их применение в физическом воспитании студентов высших учебных заведений	109
<i>Денисенко Д.С.</i> Скрытые способности психики человека, которые качественно влияют на восприятие объективной действительности	114
<i>Джомарт З.Х., Апишева С.Ю.</i> Самооценка подростка как фактор межличностных отношений	120
<i>Дудка Г.Н.</i> Формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности у обучающихся классов психолого-педагогической направленности	123
<i>Жамурзова И.Э., Марзалиева А.В.</i> Методы развития познавательной мотивации младших школьников	127
<i>Калажокова О.Х., Балкизова Ф.Б.</i> Исследование базовых компонентов информационной компетентности у учащихся начальных классов	131
<i>Караев А.Ш., Полякова О.А., Караева М.А.</i> Профилактические мероприятия в борьбе с острыми реакциями на стресс	135
<i>Карданова Е.В., Апишева С.Ю.</i> Помощь родителей в преодолении страха у детей	140

<i>Конихова А.С., Малкарова А.Т., Малкарова Р.Х.</i> Психологические особенности агрессивного поведения у современных подростков	144
<i>Коноплева А.Н., Шерхова Л.К., Гоноков А.Р.</i> Особенности психофизиологического статуса баскетболистов различной квалификации	149
<i>Коноплева А.Н., Карданова Е.В., Гоноков А.Р.</i> Особенности психомоторного развития студентов, занимающихся скалолазанием	154
<i>Коноплева А.Н., Ачиева Н.Е., Гоноков А.Р.</i> Роль занятий спортивными играми в эмоциональном благополучии ребенка	158
<i>Кулимов А.А., Кулимов Т.Б.</i> Формы и методы формирования нравственно-социальной компетентности младших школьников	162
<i>Кумышева Д.А.</i> Совмещение внешней и внутренней моделей мира при обучении детей с ОВЗ	168
<i>Лиева А.В., Хачетлова С.М.</i> Психолого-педагогическая поддержка саморазвития личности старшеклассников	172
<i>Маламатов А.Х., Шкахова Ф.А., Шогеницуква М.А.</i> Разработка модели психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта у студентов вуза	177
<i>Маламатов А.Х., Шкахова Ф.А., Маламатова М.А.</i> Современные технологии самоподдержки профессионального здоровья педагога	181
<i>Малухова Ф.В., Балкизова Ф.Б.</i> Опыт преломления музыкально-педагогических технологий в реабилитационную практику	186
<i>Малухова Ф.В., Эндеева А.М.</i> Особенности межличностных отношений младших школьников в условиях инклюзивного образования и способы коррекции	191
<i>Малухова Ф.В., Битокова Д.З., Малкарова А.Т.</i> Ценностные ориентации личности подростков с девиантным поведением	195
<i>Марзалиева А.В., Жамурзова И.Э.</i> Технологии развития творческого мышления учащихся младшего школьного возраста	201
<i>Михайленко О.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования	206
<i>Мокаева М.А., Догучаева Т.А., Башиева Ж.Д.</i> Доверие в современной образовательной практике	211
<i>Морозова М.А.</i> Психолого-педагогические аспекты формирования культуры здоровья студентов с ОВЗ и инвалидностью	216

<i>Мосийчук Л.А.</i> Социально-значимые смыслы в эпоху цифровой социализации личности	220
<i>Нагоев Б.Б.</i> Влияние оценки опыта родительской семьи на представления студентов о своей будущей семье	225
<i>Ногерова М.Т., Анзорова Е.А.</i> Коррекция нарушений памяти у учащихся младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями	230
<i>Ногерова М.Т., Байзуллаева З.А.</i> Формы проявления психогенной школьной дезадаптации и проблема их профилактики	235
<i>Ольмезова М.А., Апшева С.Ю.</i> Влияние тревожности на коммуникативные навыки подростков	239
<i>Паитов Т.З., Паитов А.Т., Малкарова А.Т.</i> Динамика развития субъективного контроля и его влияние на профессиональное саморазвитие студентов – будущих учителей начальной школы	243
<i>Пшигаушева Р.З., Башиева Д.М., Ахобекова Я.А.</i> Влияние геймификации на психику человека	250
<i>Пшигаушева Р.З., Гадиева Д.А., Шериева М.З.</i> Использование типологий личности и способы их применения в педагогике	255
<i>Пшигаушева Р.З., Гемуева А.А., Башиева А.М.</i> Память личности как психический познавательный процесс	259
<i>Пшигаушева Р.З., Дышокова Л.А., Шериев М.З.</i> Созависимые отношения между мужчиной и женщиной	263
<i>Пшигаушева Р.З., Жашуева Л.В., Шериев М.З.</i> Чувство ревности в отношениях между мужчиной и женщиной	268
<i>Пшигаушева Р.З., Калабекова С.М., Шериев М.З.</i> Исследование развития характерологических особенностей личности студентов	273
<i>Пшигаушева Р.З., Кулиева А.М.</i> Исследование влияния характера личности на культуру поведения студентов	277
<i>Пшигаушева Р.З., Курманова А.А., Шериев М.З.</i> Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации первоклассника к школе	282
<i>Пшигаушева Р.З., Макоева Д.З., Гаева З.Э.</i> Исследование эволюционных причин современных психических расстройств	287
<i>Пшигаушева Р.З., Шханукова М.Х., Межгихова Д.Р.</i> Влияние сна на продуктивность мозга	291
<i>Тхагужокова Д.А.</i> Контекстное обучение младших школьников в работе с информацией	296

Скибина Е.Б., Гуазова И.В., Алагирова И.А.-З. Психолого-педагогические аспекты повышения уровня успешности старшеклассников	300
Факова Р.Х., Хачетлова С.М. Особенности профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования	305
Фианшев И.А., Соблиров А.М. Психологические особенности здорового образа жизни	310
Хачетлова С.М., Голодова А.П. Особенности психического развития детей поколения альфа	314
Хачетлова С.М., Кулимова Р.Х. Особенности обучения детей поколения альфа	319
Шкахова Ф.А., Маламатов А.Х., Маламатова М.А. Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения студентов в учреждениях среднего профессионального образования	324
Шкахова Ф.А., Маламатов А.Х., Шогенцукова М.А. Психологическое сопровождение профилактики возникновения синдрома эмоционального выгорания у преподавателей	329
Шогенова А.А. Исследование психологических аспектов здорового образа жизни: взаимосвязь психологического и физического здоровья	334
Шогенова А.А. Формирование личности ребенка методом «Позитивное родительство»	338
Шогенова А.А. Эффективность методов арт-терапии в работе с подростками находящимися в зоне риска	341
Элекуева Л.Х. Оптимизация внутренних (психических) ресурсов лиц с овз посредством художественной деятельности	344
Эльжирокова Э.З. Доверие к педагогу как фактор эмоционального отношения первоклассников к школе	351

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Сборник научных трудов

Нальчик, «Каб.-Балк. ун-т», 2024.

Редактор *Р.М. Шаутаева*
Компьютерная верстка *Н.И. Золотаревой*
Корректор *Л.А. Скачкова*

В печать _____ 2024 Формат 60x84 ¹/₁₆.
21,10 усл.п.л. 18,4 уч.-изд.л. Тираж 100 экз.
Кабардино-Балкарский государственный университет.
360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173.