
Научный журнал
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Основан в ноябре 2018 г.
г. Калуга

Редакционный совет

Анспока З., доктор педагогических наук, профессор (Рига, Латвия);
Вереш П., доктор психологических наук, профессор (Будапешт, Венгрия);
Волкова Е.В., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Длиббетова Г. К., доктор педагогических наук, профессор (Астана, Казахстан);
Капцов А.В., доктор психологических наук, доцент (Самара, Россия);
Кашапов М.М., доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Матяш Н.В., доктор психологических наук, профессор (Брянск, Россия);
Меньшиков В.М., доктор педагогических наук, профессор (Курск, Россия);
Моросанова В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Мухаметзянова Ф.Г., доктор педагогических наук, профессор (Казань, Россия);
Пазухина С.В., доктор психологических наук, доцент (Тула, Россия);
Панов В.И., доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Селиванов В.В., доктор психологических наук, профессор (Смоленск, Россия);
Сережникова Р.К., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Тюмасева З.И., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск, Россия).

Редакционная коллегия

Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, доцент (главный редактор);
Исаева Н.А., доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора);
Доможир В.В., кандидат экономических наук (ответственный секретарь);
Васильев Л.Г., доктор филологических наук, профессор;
Горбачева Е.И., доктор психологических наук, профессор;
Енгальчев В.Ф., доктор психологических наук, профессор;
Леонова Е.В., доктор психологических наук, доцент;
Лыткин В.В., доктор философских наук, профессор;
Макарова В.А., доктор педагогических наук, профессор;
Фомин А.Е., кандидат психологических наук, доцент;
Хачикян Е.И., доктор педагогических наук, профессор;
Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор;
Коненкова Н.В. (технический редактор).

Адрес редакции: 248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 22/48, комн. 605.
Тел.: (4842) 50-30-21; **E-mail:** VKU@tksu.ru.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....	5
МОДЕРНИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Зубов Д.Ю.</i>	
РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ (ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)» – ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ЗАДАЧИ ПО МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ.....	7
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	
<i>Иванова И.В.</i>	
УМЕНИЕ ПРЕОДОЛЕВАТЬ ТРУДНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ.....	13
<i>Чиркова Н.И.</i>	
САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН).....	24
<i>Белаи В.Ю.</i>	
МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	30
<i>Павлова О.А.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	37
<i>Епищева Е.С., Зиновьева В.Н.</i>	
РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	43
<i>Антохина В.А., Должикова А.И.</i>	
ДИАГНОСТИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ.....	50
<i>Макаренкова М.А., Зиновьева В.Н.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ ОПЕРАЦИИ СРАВНЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	57
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	
<i>Биба А.Г.</i>	
РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»).....	64
<i>Литвиненко Т.В., Сафронова Ю.М.</i>	
СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	68
<i>Морозикова И.В., Пашковская А.О.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ СЛУХА (ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И ГЕРМАНИИ).....	75
<i>Руднева Ю.А.</i>	
СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С РАССМТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ ПЕРЕГРУЗКИ.....	81

Зиновьева В.Н., Демидова А.П., Данилкина А.В.

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ, КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ
 СЕНСОРНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
 АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 87

Ворсобица Н.В.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И САМООРГАНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ
 С СИНДРОМОМ ДАУНА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ
 ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 95

Литвиненко Т.В., Орешкина А.В.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНОЙ
 ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА..... 100

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Авраменко Н.Н., Юрьева Т.А.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ
 УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ..... 104

Краснощеченко И.П., Александрова Д.В.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
 ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАНКОВСКИХ СЛУЖАЩИХ..... 115

Подольская И.А., Короткова П.Д.

АКТИВИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ
 КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ АДМИНИСТРАТИВНОГО
 ВОЗДЕЙСТВИЯ..... 127

Хотеева Р.И., Лялякина Н.С.

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОТРУДНИКОВ
 МАРКЕТИНГОВОГО АГЕНТСТВА В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
 ВЫГОРАНИЯ НА ЭТАПЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ДОЛГОСРОЧНЫХ ПРОЕКТОВ..... 142

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 149

ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Рада приветствовать читателей и авторов
нашего журнала!

Очередной выпуск «Вестника Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки» включил статьи по разным направлениям психологической науки и практики, и, поскольку журнал все ещё только набирает опыт взаимодействия с авторами публикаций, комплектования материала и формирования портфеля статей, многие идеи и направления появляются у нас впервые.

Так, впервые за непродолжительную публикационную историю в нашем журнале открыта рубрика «Модернизация региональной системы среднего профессионального образования». Мы благодарим за сотрудничество Зубова Дениса Юрьевича – заместителя министра образования Калужской области, подготовившего для нашего журнала статью «РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ (ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)» – ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ЗАДАЧИ ПО МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ». Статья знакомит с реализацией в Калужской области 8 проектов в сфере образования, каждый из которых направлен на повышение качества общего, дополнительного и профессионального образования и улучшение современной образовательной инфраструктуры, подробно раскрывая задачи, направления и содержание проекта в сфере среднего профессионального образования «Молодые профессионалы». Будем надеяться, что такого рода программные и проблемные статьи руководителей системы образования Калужской области будут периодически появляться на страницах нашего журнала.

Продолжая рассматривать проблемы саморазвития личности в образовательной практике, ставшей темой предыдущего (№3) выпуска нашего журнала за 2019 год, мы публикуем статьи, знакомящие с результатами исследований и разработками, выполненные на разных возрастных группах и на разном содержательном материале.

И.В. Иванова в статье «**Умение преодолевать трудности как показатель готовности к саморазвитию личности**» представляет авторскую методику «О трудностях на пути к цели», предназначенную для использования в развивающих и диагностических целях педагогического сопровождения подростков в ситуации преодоления трудностей.

На примере организации внеаудиторной работы профессиональной направленности по предметам методико-математических дисциплин с опорой на принципы добровольности и вовлеченности, самостоятельности и творческого подхода в статье **Н.И. Чирковой «Саморазвитие личности студента средствами внеаудиторной работы (на приме-**

ре методико-математических дисциплин) анализируются условия саморазвития личности студентов – будущих учителей начальных классов.

Возможности элективных курсов экономикоматематической направленности в контексте формирования готовности студентов-педагогов к проектированию исследуются в статье В.Ю. Белаш «**Саморазвитие личности студента средствами внеаудиторной работы (на примере методикоматематических дисциплин)**».

Разработке и осмыслению инструментов (поиск решения, участие в конструировании таких задач, анализ предложенных решений, поиск своих и чужих ошибок решения, постановка вопросов самому себе и поиск ответов на них) и условий педагогического сопровождения саморазвития логической культуры младшего школьника в дополнительном математическом образовании (математические кружки, школы-лагеря, проекты, конкурсы и олимпиадное движение) посвящена статья **О.А. Павловой «Педагогическое сопровождение саморазвития логической культуры младшего школьника в дополнительном математическом образовании»**.

Авторы **Е.С. Епищева, В.Н. Зиновьева** исследуют возможности межпредметных связей в статье «**Роль межпредметных связей в развитии интеллектуально-творческих способностей младших школьников**».

В статье «**Диагностирование и формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников при обучении орфографии**» её авторы – **В.А. Антохина, А.И. Должикова** – изучают феномен контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников как продукт преобразования универсальных контрольно-оценочных действий, скоординированных между собой в единую систему и предлагают типологию методических средств, обеспечивающих контрольно-оценочную самостоятельность младших школьников.

На материале математического образования младших школьников М.А. Макаренкова и В.Н. Зиновьева в статье «**Формирование логической операции сравнение в условиях дополнительного образования**» обосновывают значимость разработанного комплекса упражнений, ориентированного на формирование операции сравнения для использования на дополнительных занятиях по предмету.

В разделе выпуска «**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**» публикуется серия статей, посвященных рассмотрению разных аспектов реализации инклюзивного образования – очень актуальной проблемы для современного российского общества. В статье «**Развитие учебных действий у младших школьников в условиях инклюзивного образования (на материале предмета «русский язык»)**» её автор – **А.Г. Биба** – в качестве основных инстру-

ментов развития регулятивных умений учебных действий предлагает использовать на уроках русского языка проблемные ситуации, задания и схематический материал. В статье обоснована значимость применения в работе с детьми с ОВЗ четких алгоритмов, включающих постановку конкретной задачи, контроль предметных действий по фонетике, графике, морфологии, синтаксису, орфографии и оценку их выполнения.

Анализу опыта реализации программы по социализации людей инвалидов с интеллектуальными нарушениями в практике дополнительного образования, работающего на базе клуба «Надежда» г. Омска посвящена статья **Т.В. Литвиненко, Ю.М. Сафроновой** «Создание инклюзивной образовательной среды в условиях дополнительного образования детей».

Проект психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха, основанный на изучении опыта Германии и России представлен в публикации **И.В. Морозиковой, А.О. Пашиковой** «Психологические особенности работы с детьми, имеющими нарушения слуха (проектирование работы на примере России и Германии).

Особенности работы с детьми с расстройствами аутистического спектра рассматриваются в статьях Ю.А. Рудневой «**Специфика коррекционной работы педагога-психолога с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях сенсорной перегрузки**» и В.Н. Зиновьевой, А.П. Демидовой, А.В. Данилкиной «**Сенсорная интеграция как метод коррекции нарушений сенсорного функционирования у детей с расстройствами аутистического спектра**».

Проблема социальной адаптации и интеграции детей с синдромом Дауна исследуется в статьях **Н.В. Ворсобиной** «Развитие самостоятельности и самоорганизации у детей с синдромом дауна в процессе развития речи в условиях дополнительного образования» и **Т.В. Литвиненко, А.В. Орешкиной** «Социально-педагогическая работа по формированию предметной деятельности у детей с синдромом Дауна», представляющей опыт центра помощи особым детям «Омские солнышки» Омской региональной общественной организации инвалидов «Планета друзей».

В разделе «**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**» представлены публикации по психологии управления, особенностью которых являются то, что выполненные эмпирические исследования становятся обоснованием для разработки авторами управленческих проектов по обучению и развитию профессиональных групп в организациях.

Н.Н. Авраменко, Т.А. Юрева в статье «Исследование особенностей поведения в конфликт-

ных ситуациях учителей и учащихся» знакомят с исследованием, выполненным в конкретном образовательном учреждении и показавшим, преобладание конфликтного взаимодействия в среде педагогов, а также в целом в образовательной среде школы. Сотрудничество не является предпочитаемым стилем поведения у учителей и учащихся, а для учеников наиболее характерно соперничество в конфликте, проявляющееся стремлением добиться удовлетворения своих интересов без учета интересов других. Полученные результаты авторы рассматривают как обоснование для реализации проекта обучающей программы по медиации для старшеклассников и педагогов образовательного учреждения.

В статье **И.П. Краснощеченко, Д.В. Александровой** «Психологические детерминанты и организационно-психологические условия повышения эффективности профессиональной деятельности персонала финансовой организации» результаты исследования личностных особенностей банковских служащих, работающих с клиентами, показали их связь с результативностью профессиональной деятельности, что послужило основанием рассматривать данные качества как профессионально важные и как психологические детерминанты профессиональной успешности. Представленный в статье проект направлен на обучение и развитие коммуникативных умений, эмоционального интеллекта и профессиональной мотивации данной группы персонала финансовой организации.

Анализу условий повышения эффективности административного воздействия на персонал посвящена статья **И.А. Подольской, П.Д. Коротковой** «Активизация субъектной позиции младшего персонала организации как инструмент повышения эффективности административного воздействия». Результатом выполненного эмпирического исследования стала разработка проекта мероприятий по активизации субъектной позиции младшего персонала организации.

Таким получился завершающий 2019 год выпуск «Вестника Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки».

Я искренне благодарю за сотрудничество авторов статей, опубликованных в нашем журнале, а также выражаю благодарность нашему редакционному коллективу в лице Н.В. Коненковой – технического редактора, Т.И. Шакировой – корректора англоязычных блоков публикаций.

Приглашаю к новым публикациям новых партнеров.

С уважением, И.П. Краснощеченко

МОДЕРНИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 353.9

Д.Ю. Zubov

«РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ (ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)» – ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ЗАДАЧИ ПО МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ»

Аннотация: В настоящее время в рамках федеральной повестки формируются основные векторы модернизации, обеспечивающие переход к цифровой экономике в условиях технологической безопасности, определяются инновационные подходы к актуализации содержания системы среднего профессионального образования и формированию кадрового потенциала, обладающего навыками быстрой адаптации к изменениям региональных рынков труда. Субъекты Российской Федерации, в том числе и Калужская область, учитывая стратегические направления развития, определяют профессионально-квалификационную модель подготовки кадров и создание необходимой сетевой инфраструктуры в контексте реализации задач Национального проекта «Образование»

Ключевые слова: национальный проект, система среднего профессионального образования, профессиональная образовательная организация, стандарты Ворлдскиллс, демонстрационный экзамен, мастерская, повышение квалификации, наставничество.

7 мая 2018 года Президент Российской Федерации В.В. Путин подписал Указ № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», который определил основные направления развития страны на ближайший политический цикл. На основе указа были разработаны 12 национальных проектов: в их числе – национальный проект «Образование» [9].

Национальный проект «Образование» имеет несколько направлений реализации, которые выражены в федеральных проектах.

В Калужской области в сфере образования реализуются 8 региональных проектов. В их число входят: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Социальная активность», «Новые возможности для каждого». Каждый из этих проектов направлен на повышение качества общего, дополнительного и профессионального образования, а также на улучшение современной образовательной инфраструктуры.

Каждый проект имеет определенную цель, которая должна быть достигнута к 2024 году, а также набор показателей, характеризующих степень достижения цели. За достижение цели и показателей проекта отвечает его руководитель. В связи с высокой социаль-

ной значимостью региональных проектов их руководителем является министр образования и науки Калужской области, который осуществляет оперативное управление реализацией проектов.

Для каждого из региональных проектов определены его результаты — что именно и в какой срок должно появиться в системе образования Калужской области благодаря реализации проекта, а также определены мероприятия, которые необходимо выполнить, чтобы получить тот или иной результат.

Региональный проект «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» направлен на достижение целей национального проекта: модернизацию профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; содействие глобальной конкурентоспособности высшего образования [5].

Региональным проектом предусмотрено развитие системы среднего профессионального образования и модернизация системы подготовки кадров в среднесрочной перспективе; содействие каждой образовательной организации высшего образования, расположенной на территории Калужской области и обеспечивающей подготовку кадров для базовых отраслей эко-

номики и социальной сферы, в достижении показателей национального проекта.

Рассмотрим результаты, которые планируется достичь в рамках реализации регионального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» в Калужской области к 2024 году [4].

Во-первых, по итогам реализации регионального проекта к 2024 году будет внедрен механизм демонстрационного экзамена.

Важнейшим трендом в развитии института государственной итоговой аттестации является повышение практико-ориентированности ее форм и видов, приближение самой процедуры итоговой аттестации к реалиям производственного процесса [2].

В нашем регионе демонстрационный экзамен в рамках промежуточной аттестации для студентов проводился уже во второй раз. Оценочные процедуры состоялись на площадках, аккредитованных Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия)» в качестве Центров проведения демонстрационного экзамена. В их числе Калужский технический колледж (по компетенциям «IT-решения для бизнеса на платформе «1С: Предприятие 8» и «Мехатроника»), Калужский колледж экономики и технологий (по компетенции «Предпринимательство»), Калужский колледж народного хозяйства и природообустройства (по компетенции «Ветеринария»), Калужский техникум электронных приборов (по компетенциям «Веб-дизайн и разработка» и «Электроника»), Калужский колледж сервиса и дизайна (по компетенции «Парикмахерское искусство»), Калужский индустриально-педагогический колледж (по компетенции «Преподавание в младших классах»).

Особая роль демонстрационного экзамена в процессе оценки уровня знаний и квалификации студента по результатам освоения программ профессионального образования обозначена Президентом В.В. Путиным в ходе рабочей поездки в Свердловскую область 6 марта 2018 года [6].

Сложностью проведения демонстрационного экзамена является необходимость наличия современного технологического оборудования, позволяющего выполнить задание, приближенное к производственному, в количестве, обеспечивающем выполнение задания всей группой обучающихся в сроки, отводимые на экзаменационные процедуры [2].

Проведение процедуры демонстрацион-

ного экзамена как формы государственной итоговой аттестации затронет ряд профессиональных образовательных организаций уже в 2021 году. В следующем, 2019/20 учебном году перед колледжами и техникумами региона стоит задача провести апробацию демонстрационного экзамена в формате промежуточной аттестации по тем профессиям и специальностям, по которым в 2021 году предстоит подтвердить соответствие компетенций выпускников требованиям образовательных стандартов ФГОС ТОП-50 [8].

Мы планируем и далее продолжать внедрение демонстрационного экзамена как формы аттестации выпускников, чтобы к 2024 году доля государственных организаций Калужской области, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам СПО, итоговая аттестация в которых проводится в форме демонстрационного экзамена, превысила 50%.

Вторая важная задача, в свете реализации регионального проекта «Молодые профессионалы» – на территории региона не менее 50 мастерских (лабораторий) должны оснащены современным оборудованием по стандартам, соответствующим требованиям «Ворлдскиллс».

В соответствии с методическими рекомендациями о формировании в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, материально-технической базы по приоритетным группам компетенций, разработанными Министерством просвещения России (от 31.01.2019), определено понятие «мастерская», а также типовая экономическая модель ее оснащения, основные требования к инфраструктуре, зонированию и брендированию помещений. Инфраструктура и материально-техническое оснащение мастерской по соответствующей компетенции должны соответствовать инфраструктурным листам Ворлдскиллс Россия по компетенциям и планам застройки мастерской [1].

Для оценки соответствия материально-технического оснащения мастерских условиям сдачи демонстрационного экзамена, с учетом опыта Союза мастерская должна пройти аккредитацию в качестве центра проведения демонстрационного экзамена по соответствующей компетенции.

В 2019 году четыре профессиональные образовательные организации стали победителями конкурсного отбора на предоставление из федерального бюджета грантов в форме суб-

сидий для оснащения мастерских в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия: ГАПОУ КО «Обнинский колледж технологий и услуг», ГАПОУ КО «Калужский колледж экономики и технологий», ГАПОУ КО «Калужский технический колледж», ГБПОУ КО «Губернаторский аграрный колледж».

Сумма субсидии из федерального бюджета составляет 79 140 000 рублей.

По итогам реализации гранта в профессиональных образовательных организациях к концу 2019 года должны быть созданы по пять мастерских в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия. Каждая мастерская должна пройти аккредитацию в качестве центра проведения демонстрационного экзамена по соответствующей компетенции.

Участие в конкурсных отборах на предоставление из федерального бюджета грантов в форме субсидий для оснащения мастерских в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия в 2020 году должно стать важнейшей задачей для других государственных профессиональных образовательных организаций региона.

Третья задача, стоящая в региональном проекте – прохождение преподавателями (мастерами производственного обучения) повышения квалификации по программам, основанным на опыте Союза «Ворлдскиллс Россия» [4].

В системе среднего профессионального образования в настоящее время работает свыше 900 преподавателей и мастеров производственного обучения.

На базе ГАПОУ ДПО «Калужский государственный институт развития образования» ежегодно повышают квалификацию более 100 педагогических работников среднего профессионального образования по программе «Совершенствование профессионально-педагогической компетентности работников СПО как необходимое условие обеспечения качества профессионального образования» [7].

Мастера производственного обучения проходят курсы повышения квалификации и стажировку на ведущих предприятиях Калужской области в рамках договоров о совместной деятельности, заключенных с предприятиями.

В рамках развития в Калужской области движения «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) наш регион активно сотрудничает с Академией Ворлдскиллс Россия, которая организует и ведет образовательную деятельность с целью распространения лучшего мирового и отечественного опыта подготовки кадров на основе стандартов Ворлдскиллс.

В 2018/19 учебном году по программе повышения квалификации «Эксперт чемпионата Ворлдскиллс Россия» прошли обучение и успешно сдали экзамен 53 преподавателя и мастера производственного обучения профессиональных образовательных организаций региона. Экспертное сообщество Калужской области пополнилось профессионалами, обладающими самыми актуальными методиками для развития своих компетенций.

Важно отметить, что профессиональные образовательные организации могут сами выступать в качестве организатора повышения квалификации по программам, основанным на опыте Союза Ворлдскиллс Россия.

По итогам предквалификационного отбора права на оказание образовательных услуг реализации проектов и программ Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» Калужский техникум электронных приборов в 2019 году выиграл право реализовывать программы профессионального обучения по компетенции «Веб-дизайн и разработка» (повышение квалификации, переподготовка, профессиональное обучение) для граждан предпенсионного возраста.

В-четвертых, практика развития системы наставничества на производстве в тесном взаимодействии с профессиональными образовательными организациями позволяет существенно повысить качество подготовки кадров и обеспечить достижение одного из ключевых показателей регионального проекта «Молодые профессионалы» – увеличения до 70% количества обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования, охваченных различными формами наставничества.

Внедрение системы наставничества на производстве, особенно в условиях развития практико-ориентированного (в том числе дуального) профессионального образования при подготовке квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена, является действенным инструментом профессионального становления молодых кадров, формирования и непрерывного развития у них профессиональных компетенций и социально важных качеств, способствует их социально-профессиональной адаптации.

В Калужской области активно внедряется модель обучения, предусматривающая практико-ориентированный подход к подготовке кадров (дуальное обучение). Данная система под-

готовки предполагает тесное сотрудничество с работодателями, предусматривающее совмещение теоретической подготовки с практическим обучением на предприятии.

По мнению экспертов Высшей школы экономики, внедрение проекта Агентства стратегических инициатив «Региональный проект кадрового обеспечения промышленного роста» позволило многим регионам разработать успешные программы развития профессионального образования в том числе через реализацию дуального обучения [3].

В рамках реализации регионального проекта «Молодые профессионалы» перед коллегами региона, внедряющими программы практико-ориентированного (в том числе дуального) профессионального образования стоят следующие задачи:

1. Создание организационно-педагогических условий внедрения и развития системы наставничества на производстве.
2. Разработка алгоритмов и механизмов внедрения наставничества на предприятиях, моделей взаимодействия профессиональных

образовательных организаций и организаций работодателей при формировании системы наставничества на производстве.

3. Создание организационно-методического обеспечения по формированию и реализации системы наставничества на производстве, в том числе, программ по формированию педагогических компетенций наставников.

4. Разработка и внедрение системы мониторинга и регулярной оценки профессиональной деятельности наставников.

Для решения поставленных задач министерством образования и науки области и профессиональными образовательными организациями проводится большая работа по подготовке и ежегодной актуализации программ модернизации в каждом учреждении в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями.

Указанные программы модернизации определяют вектор развития образовательных организаций на период до 2024 года с учетом специфики каждого учреждения.

Список литературы:

1. Методические рекомендации об оснащении организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам среднего профессионального образования, материально-технической базой по приоритетным группам компетенций (от 31.01.2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/8d1fd3460cd27af6adbfe30fbb4fb28c/download/1006/> (дата обращения: 30.11.2019).
2. Методические рекомендации о проведении государственной итоговой аттестации с применением механизма демонстрационного экзамена. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 01.04.2019 №Р-42 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-01042019-n-r-42-ob-utverzhdenii/> (дата обращения: 30.11.2019).
3. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / ФФ. Дудырев, О.А. Романова, А.И. Шабакин, И.В. Абанкина; под ред. Ф.Ф. Дудырева, И.Д. Фрумина. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 271с.
4. Паспорт регионального проекта Калужской области «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». Утвержден протоколом заседания Совета по стратегическому развитию и проектной деятельности Калужской области от 10 декабря 2018 г. № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://admoblkaluga.ru/sub/education/prioritetnyu-natsionalnyu-proekt-obrazovanie/reg_pro.php (дата обращения: 30.11.2019).
5. Паспорт федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». Утвержден протоколом заседания проектного комитета по Национальному проекту «Образование» от 7 декабря 2019 г. № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://майскийуказ.рф/upload/iblock/24b/Molodye-professional-_obnov.-red_.pdf (дата обращения: 30.11.2019).
6. Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам рабочей поездки в Свердловскую область 6 марта 2018 года Пр-580 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/57224> (дата обращения: 30.11.2019).
7. Практика и методика подготовки кадров с учетом стандартов Worldskills Russia в профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования Калужской обла-

сти: сборник / под ред. Д.Ю. Зубова, Г.Ф. Кузьмовой, Е.И. Сахаровой, Н.Ю. Фатеевой. – Калуга, 2019. – 77с.

8. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 831 от 02.11.2015. «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/436> (дата обращения: 30.11.2019).
9. Указ Президента Российской Федерации № 204 (в ред. Указа Президента РФ № 444 от 19 июля 2018 г.) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г.

D.Y. Zubov

**REGIONAL PROJECT «YOUNG PROFESSIONALS
(INCREASING COMPETITIVENESS OF VOCATIONAL EDUCATION)»
PRIORITIES FOR MODERNIZATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
IN KALUGA REGION**

Abstract: Currently, in the framework of the Federal agenda there are formed the main vectors of modernisation, enabling the transition to a digital economy in the terms of technological security, there are identified innovative approaches to mainstreaming the content of secondary professional education and the development of human resources with the skills of rapid adaptation to changes at local labour markets. Russian regions, including Kaluga region, taking into consideration the strategic direction, define the professional-qualification model of training and the creation of the necessary network infrastructure in the context of implementation of the National project "Education" tasks.

Key words: national project, secondary vocational education system, professional educational organization, WorldSkills standards, demonstration exam, workshop, professional development, mentoring.

References:

1. Metodicheskiye rekomendatsii ob osnashchenii organizatsy, osushchestvyaushchikh deyatelnost po programmam srednego professionalnogo obrazovaniya, materialno-tekhnicheskoi bazoi po prioritnym gruppam kompetentsy (31.01.2019) [El.r.]. – Assess mode: <https://docs.edu.gov.ru/document/8d1fd3460cd27af6adbfe30fbb4fb28c/download/1006/> (Application date: 30.01.2019).
2. Metodicheskiye rekomendatsii o provedenii gosudarstvennoi itogovoi attestatsii s primeneniym mekhanizma demonstratsionnogo ekzamina. Order of Ministry of Education of Russian Federation, 01.04. 2019 N P-42 [El.r.]. – Assess mode: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-01042019-n-r-42-ob-utverzhdenii/> (Application date: 30.11.2019).
3. Molodye professionally dlya novoi ekonomiki: srednee professionalnoye obrazovaniye v Rossii/ F.F. Dudyrev, O.V. Romanova, A.I. Shabalin, I.V. Abankina; under ed. F.F. Dudyrev, I.D. Frumin. National Research University "Higher School of Economics". Institute of Education, M., PH of Higher School of Economics, 2019. – 271 p.
4. Passport regionalnogo proyekta Kaluzhskoi oblasti "Molodye professionally (Povysheniye konkurentosposobnosti professionalnogo obrazovaniya)". Adopted by Council of strategic development and project activity of Kaluga region December 10, 2018, N 10 [El.r.] – Assess mode: http://admoblkaluga.ru/sub/education/prioritnyy-natsionalnyy-proekt-obrazovanie/reg_pro.php (Application date: 30.11.2019).
5. Passport federalnogo proyekta "Molodye professionally (Povysheniye konkurentosposobnosti professionalnogo obrazovaniya)". Adopted by Project Committee on National project "Obrazovaniye", December 7, 2019. [El.r.]. – Assess mode: <http://майскийуказ.рф/upload/iblock/24b/> (Application date: 30.11.2019).
6. Perechen porucheny Prezidenta Rossiiskoi Federatsii po itogam rabochey poyezdki v Sverdlovskuyu oblast March 6, 2018 Order – 580. [El.r.]. – Assess mode: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/57224> (Application date: 30.11.2019).
7. Praktika i metodika podgotovki kadrov s uchetom standartov Worldskills Russia v professionalnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh srednego professionalnogo obrazovaniya Kaluzhskoi oblasti: collective works. Under ed. D.Yu. Zubov, G.F. Kuzmova, E.I. Sakharava, N.Yu. Fadeeva. Kaluga, 2019. 77p.

8. Order of Ministry of Labour and Social Defence of Russian Federation N 831 on 02.11.2015. “Ob utverzhdenii spiska 50 naibolee vostrebovannykh na rynke tuda novykh i perspektivnykh professy, trebuyushchikh srednego professionalnogo obrazovaniya” [El.r]. – Assess mode: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/436> (Application date: 30.11.2019).
9. Order of President of Russian Federation N 204 (in ed. Order of President RF N 444 on July 19, 2018) “O natsionalnykh tselyakh i stretegicheskikh zadachakh razvitiya Rossoiskoi Federatsii na period do 2024 goda” on May 7, 2018.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

УДК 37.013.41

И.В. Иванова

УМЕНИЕ ПРЕОДОЛЕВАТЬ ТРУДНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ

Аннотация: В содержании статьи представлена специфика организации педагогического сопровождения саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей (в опоре на идеи развития сущностных сфер человека, которую выдвинул О.С. Гребенюк и классификацию проблемных ситуаций как жизненных ситуаций (по М.И. Рожкову). Представлена авторская методика изучения влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка «О трудностях на пути к цели», которая выступает в качестве самостоятельного методического компонента педагогического сопровождения подростков в ситуации преодоления трудностей и может быть использована как в развивающих, так и в диагностических целях.

Ключевые слова: саморазвитие, готовность к саморазвитию, ситуация преодоления трудностей, проблемная ситуация, педагогическое сопровождение саморазвития, рефлексивно-ценностный подход.

Процесс саморазвития в современной образовательной политике приобретает приоритетное значение: он присутствует в качестве главного целевого ориентира почти в каждой образовательной программе, отражен в статьях Федерального закона «Об образовании в РФ», представлен в материалах «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы», упоминается в других основополагающих документах об образовании в РФ. В материалах «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» указывается, что сегодня важное внимание должно уделяться воспитанию в детях умения совершать правильный выбор, формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов, что является показателем саморазвития личности.

Историко-педагогический анализ сущности саморазвития как педагогической категории позволил прийти к заключению о том, что методология экзистенциальных подходов в педагогике соответствует сущности саморазвития в его современном представлении как реализации ребёнком собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств [7, с. 27]. Сегодня на ее основе с учетом зарубежного и отечественного опыта представителями научной школы М.И. Рожкова разрабатываются теории и методики формирования *готовности личности к саморазвитию*.

В научных трудах М.И. Рожкова *понятие сопровождения саморазвития обучающихся* рассматривается в психолого-педагогическом

аспекте как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ученый рассматривает педагогическое сопровождение как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, обеспечивающее успешность учения и самовоспитания [6].

Опираясь на труды современных ученых (М. Кле, Ж. Пиаже, Г.С. Салливан, Э. Эриксон, Д. Элкин, С. Холл, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн и др.), полагаем, что особую роль в становлении саморазвивающейся личности следует уделять *подростковому возрасту*, поскольку главной тенденцией развития в данный возрастной период является чувство взрослости и становление субъектности, критичность мышления, развитие волевых качеств и склонность к рефлексии, формирование ценностных ориентаций.

Нами в контексте научной школы М.И. Рожкова, основной методологической базой которой является экзистенциальный подход, разрабатывается *рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков*, которое ставит в качестве первоочередной задачу формирования у ребенка ценностных смыслов, и, на основе этого – построение и реализацию проекта своей жизни.

Беря за методологическую основу экзистенциальную педагогику, под *педагогическим сопровождением саморазвития обучающихся*

понимаем комплекс действий педагогов как субъектов социального воспитания, обеспечивающих интериоризацию общественных ценностей, включенность детей в значимые события, способствующие становлению субъектной жизненной позиции и самореализации в соответствии с ней [4].

Теоретический анализ литературы позволил прийти к заключению о том, что ситуация выбора, характерная для «выхода из зоны комфорта», порождает трудности и переживания, которые могут привести к следующим путям развития: в пользу «становления» – саморазвития, личностного роста или «регресса, инволюции» – остановки в развитии личности. Поэтому важно отдельное внимание уделить вопросу специфики педагогического сопровождения подростка в ситуации преодоления трудностей, порожденных необходимостью совершения самостоятельного выбора.

Наиболее значимым выводом нашего исследования выступает рассмотрение «зоны комфорта», с одной стороны, как возможности для саморазвития подростка, с другой стороны, как этапа проекта саморазвития, требующего особого педагогического сопровождения.

Исходя из этого, важной составляющей педагогического сопровождения саморазвития подростков является сопровождение педагогами их в ситуации преодоления трудностей (как естественных, так и специально организованных с целью решения какой-либо воспитательной задачи), оказание помощи подросткам в понимании природы возникших трудностей, выявлении значения прожитого для определения значения настоящего, раскрытии значения настоящего для будущего.

Для организации процесса педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей, отбора методических средств для реализации данного процесса, важно иметь представление о том, что происходит в сознании подростка, который столкнулся с барьером, вызывающем трудности на пути построения проекта саморазвития, и требующем его разрешения.

Рассуждая по этому поводу, обратимся к материалам монографии Б.И. Хасана. Ученым доказано, что в том случае, деятельность человека по ранее известным образцам не приводит к желаемому результату, происходит *спонтанное включение рефлексивного рассуждения, для протекания которого характерно 3 этапа*:

1. Остановка неэффективного действия (прерывание внешней активности, пауза)

как начальная операция выхода в рефлексивную позицию, при этом начало рефлексивного процесса еще не осознается.

2. Инициация рефлексивного процесса, характеризующаяся отказом от прежней организации деятельности, происходит отчуждение деятельности от ее носителя. Для осуществления деятельности необходимо выделение во внутреннем плане «Другого-Я», который может выполнять надситуативную работу ортогонально по отношению к «Я-носителю непродуктивной деятельности». Отделение «Я-рефлексивного» от «Я-деятеля» влечет за собой операцию оборачивания. «Я-рефлексивное» становится актуальным и действует в пространстве настоящего, тяготея к «Я-деятелю», который находится, в основном, в пространстве прошлого.

3. Построение рамок рефлекслируемого, для этого этапа характерна фиксация временных, пространственных и ценностно-смысловых рамок экзистенциального выбора [9, с. 62-63].

Внутренняя поисковая активность связана с мысленным перебором конкретных способов и условий ее успешного решения. Значимость этого для формирования мотива была очевидна уже Аристотелю, который писал: «Движет то, чего хочется, и благодаря этому приводит в движение рассудок, так как желаемое представляет исходную точку для практического ума» [3].

Рассудок, приводимый в активное движение по поиску выхода из проблемной ситуации, осуществляет выбор цели и путей ее достижения *с учетом разнообразных факторов*:

– внешних условий (местонахождение подростка, доступные ему средства, способы действия и т.д.);

– имеющиеся знания, умения и навыки, актуальные для разрешения возникшей проблемы;

– имеющиеся личностные качества, нравственные нормы и ценностно-смысловые ориентиры (убеждения, идеалы, установки, отношение к чему-либо), предпочтения (склонности и интересы);

– имеющийся уровень притязаний.

Таким образом, если подростку в ситуации переживания трудностей, возникшей в связи с проблемной жизненной ситуацией как важного события в актуальном настоящем, удастся удерживать две (или более) действительности и правила поведения в них, несовместимые в рамках «Я-реального», он начинает испыты-

вать потребность в саморазвитии, движению в сторону «Я-идеального».

Подросток, находясь в состоянии «выхода из зоны комфорта», лишенный возможности автоматически следовать имеющимся способам поведения, ощущая недостаточность ресурсов (личностных, знаниевых и т.п.), вынужден переосмысливать, перестраивать свою реальность и содержание своего «Я-реального», прогнозируя «Я-идеальное». Возникает мотив саморазвития, который ведет к выражению активности личности по преодолению барьера, вызванного нехваткой ресурсов в достижении намеченной цели.

По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал, что мотив как осознанное побуждение для действия формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает и взвешивает обстоятельства, в которых он находится, а также осознает цель, которая перед ним возникает. Из отношения к ним рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для конкретного жизненного действия.

Ж. Нюттен также описывает мотивацию как процесс интеллектуальной обработки потребностей и воплощение их в планы, цели, способы действий с учетом средовых и личных возможностей, самооценки [10].

Таким образом, наличие состояния «выхода из зоны комфорта», влекущее за собой включение подростков в процесс поиска выхода из возникшей проблемной ситуации, приводит к формированию так называемой **мотивационной перспективы**, когда подросток сначала во внутреннем плане начинает процесс целеобразования, подвергает имеющиеся мотивы рефлексивно-ценностной экспертизе с точки зрения их личной значимости, соответствия имеющимся ценностно-смысловым ориентациям и установкам, а также возможных последствий. **Борьба мотивов** заканчивается формулированием цели, постановкой цели её достичь, что побуждает подростка к осознанному самоизменению на пути приближения к «Я-идеальному».

Как отмечал Ж. Нюттен: «Трансформируясь в цели и проекты, потребность приобретает личностный характер. Итоговая цель – это моя цель, а поведение, преследующее ее, – это мое действие» [10, с. 179].

При этом, согласно ученому, «... локализация целевых объектов в будущем не является лишь процессом антиципации или ожидания. Будущее является «психологическим пространством», в котором потребности человека под-

вергаются когнитивной переработке в отдаленные цели и поведенческие проекты. В этом смысле умозрительный конструкт «будущее» есть место строительства поведения и развития человека» [10, с. 40].

Реконструкция содержания проблемной ситуации, предопределившей ситуацию затруднения, и подвергшейся рефлексии (анализ «Я-реального»), характеризуется как **ретроспективная рефлексия**, конструирование нового содержания («Я-идеального») – как действие **проспективной рефлексии** предполагают в качестве опорного действия **выбор позиции** для рефлексии (ценностно-смысловых ориентаций), поскольку именно определение позиции обуславливает выбор содержания и средств решения задачи.

Ценности, ценностное сознание лежат в основе целеполагания. «... Целевая детерминация человеческой деятельности – это ценностная детерминация. Цели могут воздействовать на человеческую деятельность не реально-каузально, но как идеальные ценности, реализацию которых человек считает своей насущной потребностью или долгом» [1].

В рамках этого подхода адекватно решается вопрос о соотношении ценностей и целей: «Ценность в первую очередь является тем, что дает идеальной (т. е. реально еще не осуществленной) цели силу воздействия на способ и характер человеческой деятельности, побудительную силу» [5].

С точки зрения Н.Ф. Наумовой, ценностные ориентации дают основание для выбора из имеющихся альтернатив целей и средств, для порядка предпочтений отбора и оценки этих альтернатив, определяя «границы действия», т.е. не только регулируют, но и направляют эти действия [8].

В контексте нашего исследования важным является то, что, **выступая в роли мотивов, ценности побуждают к действию**, заставляют человека напрягаться, преодолевать препятствия, работать.

В таблице 1 представлен механизм возникновения трудностей, определенный нами на основе идеи развития сущностных сфер человека, которую выдвинул О.С. Гребенюк [2] и классификации проблемной ситуации как жизненной ситуации (по М.И. Рожкову) [7], который предопределил методическую составляющую педагогического сопровождения подростков в ситуации преодоления трудностей.

Таблица 1 – Механизм возникновения трудностей как психолого-педагогическое основание отбора методов педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей

Основание для «выхода из зоны комфорта»	Проблемная ситуация как основание выхода из «зоны комфорта»	Вид проблемной ситуации как жизненной ситуации (по М.И. Рожкову)	Механизм выхода из проблемной ситуации	Задачи, подлежащие решению в ходе педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей, и предопределяющие отбор методов сопровождения (1 – первичная задача, 2 – обеспечивающие задачи)
Недостаточность интеллектуального ресурса для достижения цели	проблемная ситуация в области интеллектуальной сферы	– проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности	движение от понимания того, что необходимо повысить свой интеллектуальный уровень к деятельности к действиям по разрешению противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным» в сфере, в области которой лежит проблема	1 – формирование мотивации к саморазвитию в области интеллектуальной сферы, 2 – формирование веры в свои интеллектуальные возможности, повышение самооценки
Неспособность к адекватному эмоциональному реагированию, выступающему как препятствие для достижения цели	проблемная ситуация в области эмоций	– проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности; – проблемы, вызванные травмирующими жизненными обстоятельствами	движение от понимания того, что необходимо развивать способности адекватного эмоционального поведения, к действиям по разрешению противоречия между «Я-реальным» и «Я-идеальным»	1 – формирование мотивации к саморазвитию в области эмоционально-волевой сферы, 2 – формирование способности адекватного эмоционального поведения, рефлексии
непонимание своих интересов и желаний, несформированностью способности к их регулированию	проблемная ситуация в области мотивационной сферы	– проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности	движение от понимания своих интересов и желаний к их регулированию	1 – формирование потребности в понимании своих интересов и желаний, 2 – формирование потребности в их регулировании, формирование рефлексии
несформированность рефлексии своего поведения	проблемная ситуация в области рефлексии своего поведения	– проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности	движение от понимания причин своего поведения к осознанию последствий и его дальнейшего регулирования	1 – формирование потребности в приобретении рефлексивных качеств личности, 2 – формирование рефлексии поведения
несформированность волевых качеств личности, выступающих как барьер в достижении цели	проблемная ситуация в области волевой сферы	– проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности	движение от понимания важности принятия решения к осуществлению реальных действий для достижения поставленной цели	1 – формирование потребности в приобретении волевых качеств личности, 2 – формирование рефлексии поведения
недостаточность опыта самореализации в определенной предметно-практической сфере	проблемная ситуация в области предметно-практической сферы	– проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности	движение от понимания важности самореализации в определенной предметно-практической сфере к приобретению опыта в данной сфере	1 – формирование потребности в приобретении опыта самореализации в определенной предметно-практической сфере, 2 – накопление опыта выборов в предметно-практической сфере
отсутствие осознанности перспектив самореализации в будущем	проблемная ситуация в области экзистенциальной сферы	– проблемы, имеющие эффективные способы разрешения в реальности; – проблемы, вызванные травмирующими жизненными обстоятельствами; – проблемы, которые представляют собой осмысление философских аспектов бытия	движение от понимания важности самоопределения к осмысленному самопознанию и самопрогнозированию	1 – формирование потребности в самоопределении, 2 – формирование понимания важности самоопределения, осмысленное самопознание и самопрогнозирование

Важно иметь в виду то, что ситуации преодоления трудностей, с которыми встречается подросток, находясь перед выбором, характерны для «выхода из зоны комфорта». Они порождают *переживания*, которые могут привести к следующим путям развития: *в пользу «становления»* – саморазвития, личностного роста или *«регресса, инволюции»* – остановки в развитии личности. Это находит свое подтверждение в исследованиях Н. Сек, результаты которых свидетельствуют о том, что критические события могут как способствовать личностному росту, так и рассматриваться как фактор риска, представляющий угрозу для физического и психического здоровья [11].

Поэтому важно, чтобы рядом с подростком в этот момент оказался педагог, способный «катализировать» качества, необходимые для решения возникшей проблемы и перехода личности на новый виток ее развития, оказать помощь в осознании и принятии подростком личностной ответственности за самостоятельный выбор.

Процесс преодоления возникших трудностей, связанных с решением внутриличностной проблемы, начинается с «первичной оценки» ситуации. Затем следует оценка личностью собственных возможностей, включая потенциальную поддержку со стороны окружающих.

Далее предусматривается осмысление, конструирование и проверка новых альтернатив поведения, идет дальнейшее разворачивание привычных программ с элементами новых приобретений применительно к новым (изменяющимся) условиям и размытие программ поведения, которые соответствовали новым требованиям, но оказались недееспособны в реальных условиях.

Специфику педагогического сопровождения подростка в ситуации преодоления трудностей можно представить, определив комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность подростка в проблемную ситуацию, ее осознание, а также стимулирование саморазвития на основе рефлексии происходящего.

Этот процесс цикличен и включает в себя несколько этапов.

1. *Этап «первичной оценки» ситуации:* педагог вместе с подростком обнаруживает и актуализирует возникшие трудности, предопределившие «выход из зоны комфорта». Выявляются их суть, причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

2. *Этап оценки личностью собственных возможностей:* осуществляется поиск вариантов решения возникшей проблемы, определяется степень участия взрослого в этом процессе, обсуждаются средства педагогического сопровождения.

3. *Этап осмысления, конструирования новых поведенческих программ.* Подросток (с участием взрослого, по необходимости) определяет действия, направленные на решение проблемы.

4. *Этап реализации новых поведенческих программ, проверки новых альтернатив поведения.* Подросток совершает реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, направленные на решение проблемы.

5. *Этап рефлексии новых поведенческих программ.* Педагог побуждает подростка к рефлексивному осмыслению жизненной ситуации на основе собственных ценностей с учетом моральных принципов социокультурной среды, к принятию самостоятельного и ответственного решения, прогнозированию дальнейшей жизненной траектории на его основе.

Основной формой педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей является консультирование. Оно предполагает включение подростка в диалог, в процессе которого он самостоятельно осознать и вербализует проблему, связанные с ней внутриличностные противоречия, ищет причины возникновения трудностей, проводит анализ имеющихся ресурсов, определяет их необходимость и достаточность для решения проблемы, намечает пути и средства решения прогностических задач.

В качестве педагогического средства, обеспечивающего возможность осознанного взгляда на проблему, возникшие трудности, препятствующие ее решению, а также способствующего принятию подростком осознанного ответственного решения, определяем коуч-техники, которые могут быть успешно применены педагогом в процессе консультирования подростка.

Кроме коуч-техник, консультирование как форма педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуациях преодоления трудностей предполагает использование следующих методов и приемов:

- анализ ситуаций;
- внутренние переговоры информирования;
- конкретное пожелание;
- метафора (метод аналогий);

сти;

- парадоксальная инструкция;
- переоценка;
- повышение энергии и силы;
- позитивный настрой;
- проведение логического обоснования;
- самораскрытие;
- трансформация личной истории;
- убеждение;
- установление логических взаимосвязей;
- целеустроение;
- эмоциональное заражение.

Педагогическое сопровождение подростков в ситуации преодоления трудностей создает условия для познания и преобразования внешнего мира, самопознания, развития своего внутреннего мира и себя как субъекта собственной жизни. Динамика переживаний человека в момент осознания и преодоления трудностей пронизана идейными мотивами, на ней лежит печать сформированных ценностно-смысловых ориентиров и установок личности. В ней выявляется ценностный аспект самосознания, актуализируются отношения личности, в том числе к себе, обобщенные в рефлексивных чертах характера – самолюбии, чувстве собственного достоинства, чести. Яркость, незабываемость моментов принятия решения, когда происходит открытие истины в ее нравственном, жизненном значении, свидетельствует о том, что эти моменты вошли в духовную биографию подростка. На новый уровень переходят все его личностные структуры и их интегральные образования. Исходя из этого, полагаем, что *ситуацию преодоления трудностей можно рассматривать как основу для закрепления имеющихся и формирования новых ценностно-смысловых ориентиров личности, а сопровождение саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей – как механизм, обеспечивающий возможность перехода моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы.*

С целью обеспечения отношения подростка к проблемной ситуации как к ресурсу для дальнейшего саморазвития, нами специально разработана **методика изучения влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка «О трудностях на пути к цели»**, которая выступает в качестве самостоятельного методического компонента педагогического сопровождения саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей.

Мы сформулировали **ряд требований к проведению методики**, опираясь на сущ-

ностные характеристики педагогического сопровождения саморазвития подростка, представленных в концепции:

1. Методика изучения влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка должна способствовать выполнению функций педагогического сопровождения саморазвития в целом.

2. Изучение влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка должно быть направлено на выявление изменений показателей их готовности к рассматриваемому процессу.

3. Исследование динамики показателей готовности подростков к саморазвитию должно осуществляться на протяжении всего периода педагогического взаимодействия с подростком.

4. Исследование должно выявлять не только наличный, актуальный уровень развития той или иной индивидуальной особенности, а проводиться с учетом возможных перспектив развития сопровождаемого, которых он может достичь при сотрудничестве со взрослыми.

5. Оценка результатов изучения психосоциального развития подростка должна производиться не путем сравнения этих результатов с какими-либо нормами или средними величинами, а главным образом путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностических проверок с целью выявления характера и величины его продвижения в развитии. Должны оцениваться и усилия самого подростка в процессе принятия жизненно важного решения.

6. Уровень развития должен быть описан как содержательная характеристика соответствующей его деятельности, а процесс развития – рассматриваться как смена качественно своеобразных этапов развития этой деятельности.

7. Изучение личности подростка и его проблемной ситуации должно быть направлено на решение определенной педагогической задачи, связанной с формированием субъектности личности, развитием ее рефлексивных, прогностических способностей, ценностно-смысловых ориентаций, не противоречащих нормам морали.

8. Исследование должно проводиться в естественных условиях.

Методика «О трудностях на пути к цели» основана на использовании следующих техник и методов: арт-психотехники, проектных, рефлексивных психотехник, самодифференциации.

Разработанная нами методика «О трудностях на пути к цели» предполагает сочетание арт, рефлексивных, проектных психотехник и самофутурирования.

Методика предполагает последовательность пять этапов, соотносящихся с этапами педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей.

1. Этап «первичной оценки» ситуации.
2. Этап оценки личностью собственных возможностей.
3. Этап осмысления, конструирования новых поведенческих программ.
4. Этап реализации новых поведенческих программ, проверки новых альтернатив поведения.
5. Этап рефлексии новых поведенческих программ.

Содержание методики:

Этап 1 – этап «первичной оценки» ситуации».

В начале индивидуальной встречи подростку начинают рассказывать (или, как вариант, предлагают прочитать начало притчи «Осёл и фермер»:

«Жил-был фермер. У него был осёл, который исправно служил ему всю свою ослиную жизнь. Однажды осёл по неосторожности провалился в колодец и страшно закричал, зовя на помощь. Когда фермер прибежал и увидел в чём дело, он, конечно, очень огорчился, ведь осёл был у него один. Стал фермер думать, что же ему делать. Думал-думал и рассудил так: «Осёл мой уже старый, своё он почти отслужил. Да и колодец этот почти высохший – я давно собирался его закопать. Осла мне всё равно не вытащить никак, так что закопаю его в колодец, да и, когда он умрёт, запаха разложения слышно не будет. А себе со временем куплю молодого ослика, выносливого. Взял фермер лопату и стал закапывать колодец. Осёл, поняв в чём дело, принялся истошно орать на своём ослином языке...».

Вопросы для обсуждения:

- Как ты думаешь, что чувствует осёл?
- С какими трудностями он столкнулся?
- В чем его вина?
- В чем заключаются причины возникших трудностей?
- Чем Вы можете объяснить намерения хозяина?
- Считаете ли Вы намерения хозяина благородными? Правильными?
- Чем продиктовано решение и действия хозяина?

– Как Вы думаете, нужно ли отчаиваться ослу в сложившейся ситуации?

– Сформулируйте проблему.

Задание:

1. Выразите цветом чувства осла в сложившейся ситуации. Можно пользоваться красками и карандашами любых цветов, которые сочтете нужными.

2. Придумайте название своей творческой работе.

Примечание: в ходе выполнения подростком работы необходимо вести протокол наблюдений за его вербальными и невербальными реакциями. После выполнения творческой работы проводится ее обсуждение (относительно выбора цвета, сюжета, проводится обсуждение выбранного названия рисунка). Важно обратить внимание на выбранные цвета, сюжет рисунка (при наличии), масштаб и характер изображения. Для этого можно взять за основополагающую трактовку цвета по Люшеру: красный – возбуждение, активность; оранжевый – радостное; желтый – приятное; зеленый – спокойное, уравновешенное; синий – грустное; фиолетовый – тревожное; черный – печальное, неудовлетворенное или построить с подростком «Лесенку цветовых предпочтений».

Этап 2 – этап оценки личностью собственных возможностей.

Вопросы для обсуждения:

– Какие есть у осла ресурсы (возможности) для выхода из сложившейся трудной ситуации?

– Какие предлагаете способы для решения возникшей проблемы? Возможно ли ослу выбраться из ямы? Каким образом?

Задание:

1. Напишите «письмо» ослу, в котором поделитесь своими предложениями действий, направленных на решение его проблемы. Обратите внимание на то, какую он должен иметь в сложившейся ситуации жизненную позицию и какие внутренние ресурсы ему надо в себе обнаружить в ситуации преодоления трудностей.

Примечание: педагог анализирует текст «письма», из чего делает вывод об отношении подростка к ситуации преодоления трудностей.

2. Придумайте и предложите творческий продукт – нечто, что поможет ослу сохранить спокойствие в сложившейся ситуации и обеспечить веры в свои силы (это может быть подходящая пословица, поговорка, смысловой рисунок, герб, символ, эмблема, высказывание и т.п.). Оформите данную работу (запишите либо зарисуйте).

Примечание: педагог фиксирует и анализирует вербальные и невербальные реакции на высказываемые подростком решения.

Этап 3 – этап осмысления, конструирования новых поведенческих программ.

Вопросы для обсуждения письма и творческого продукта:

– Какой Вы предложили и описали в письме способ решения возникшей проблемы?

– Как из предложенных способов считаете оптимальным? Почему?

– Достаточно ли у героя ресурсов для того, чтобы предложенный способ был им реализован? Если нет, что нужно предпринять?

– Реализуемо ли на практике то, что Вами предложено?

– Какие есть альтернативные способы достижения цели?

– Покажите и прокомментируйте то, что нарисовали/написали для того, чтобы герой в данной ситуации не отчаялся и проявил активную жизненную позицию.

Примечание: в процессе диалога педагог фиксирует и анализирует вербальные и невербальные реакции на предлагаемые задания и высказывания, свидетельствующие об отношении подростка к произошедшему событию.

Этап 4 – этап реализации новых поведенческих программ, проверки новых альтернатив поведения.

Задание:

Завершите притчу, то есть предложите развитие сюжета анализируемой притчи. Запишите получившийся вариант развития событий на листе бумаги (*подростку предлагается карточка, на которой имеется начало текста притчи и свободное место для продолжения её описания подростком*).

Подросток зачитывает составленную притчу.

Вопросы для обсуждения составленной подростком притчи:

– Почему выбрали именно данный вариант развития событий?

– Какие ресурсы потребовалось активизировать герою притчи для данного решения?

– Потребовалась ли чья то помощь?

Примечание: педагог анализирует текст составленной притчи, из чего делает вывод об отношении подростка к ситуации преодоления трудностей в условиях ее имитации.

Этап 5 – этап рефлексии новых поведенческих программ.

Вопросы для обсуждения составленной подростком притчи:

– Какие Вы предвидите последствия выбранного способа выхода из сложившейся ситуации? Каковы возможные последствия?

– Экологичен ли выбор (не наносит ли он кому-либо ущерб)?

– Решена ли проблемная ситуация полностью?

– Можно ли данный способ преодоления трудностей назвать благоприятным для саморазвития и самоуважения героя? Какие новые качества он смог приобрести в данной ситуации?

Задание:

1. Выполните рисунок / цветной набросок к развязке составленной притчи. Выразите цветом чувства осла в сложившейся ситуации, когда имеющиеся трудности преодолены, и проблема решена. Можно пользоваться красками и карандашами любых цветов, которые сочтете нужными.

2. Придумайте название рисунку.

Примечание: в ходе выполнения подростком работы необходимо вести протокол наблюдений за его вербальными и невербальными реакциями. Важно обратить внимание на выбранные цвета, сюжет рисунка (при наличии), масштаб и характер изображения. После выполнения творческой работы проводится её обсуждение (относительно выбора цвета, сюжета, проводится обсуждение выбранного названия рисунка). Делается вывод об отношении подростка к ситуации преодоления трудностей.

Далее педагог предлагает ознакомиться с продолжением притчи в ее авторской версии:

«...И вдруг он умолк. Бросив в колодец ещё несколько лопат земли, фермер решил всё же посмотреть, почему осёл молчит. Как же он был поражён тем, что увидел! Каждый ком земли, который падал ему на спину, ослик стряхивал и подминал под себя ногами. Таким образом он поднимался всё выше и выше. Скоро под осликом оказалось так много земли, что он смог выпрыгнуть из колодца».

Вопросы для обсуждения:

– Как Вы оцените вариант поведения, выбранный героем?

– Как себя повел герой в сложившейся ситуации? Какие качества личности он продемонстрировал?

– Является ли его выбор экологичным?

– Чей выбор считаете оптимальным?

– В чем мораль притчи? Чему она учит?

Примечание: в ходе определения морали притчи делается акцент на выводе о том, что в жизни каждого бывает немало трудностей, иногда они следуют одна за одной. Однако

не стоит их воспринимать как попытку жизни «закопать» вас. Трудности – это ступени. Трудности – это опыт. Когда мы приобретаем опыт, то становимся на ступеньку выше в своём развитии. Как бы ни было трудно, какие бы испытания не посылала жизнь, никогда не нужно сдаваться, лучше следовать примеру ослика: встряхнуться и подняться. Если не останавливаться, то можно выбраться даже из самого глубокого колодца. Нужно относиться к ситуации преодоления трудностей как к возможности проявить свои лучшие способности и развить в себе качества, необходимые для решения трудных жизненных проблем.

Оформление результатов методики

В описании результатов исследования необходимо обратить внимание на следующие показатели:

- активность испытуемого на разных этапах взаимодействия;
- вектор эмоциональных переживаний;
- осознанность / спонтанность переживаний;
- содержание предлагаемых способов поведения, их аргументированность;
- реальность предлагаемых действий, их последовательность, экологичность;
- эмоциональное отношение к проблемной ситуации, ситуации преодоления трудностей;
- творческий подход к решению проблемы (беглость, гибкость и оригинальность предлагаемых решений).

Таким образом, стимулирование подростков к рефлексии проблемной ситуации и прогнозированию вариантов разворачивания ситуации преодоления трудностей является самостоятельным компонентом методики педагогического сопровождения саморазвития подростков, иллюстрирующим результаты предыдущих этапов работы и позволяющим определить задачи последующего взаимодействия подростков с референтными педагогами.

В качестве заключения:

1. В контексте рассмотрения проблемы саморазвития детей в системе образования актуально обращение к идеям научной школы под руководством М.И. Рожкова, впервые предложившей экзистенциальную цель воспитания, состоящую в стимулировании саморазвития ребенка на основе его рефлексивной оценки происходящих жизненных событий, в том числе создаваемых педагогом. В русле данной научной школы готовность подростка к саморазвитию можно определить, как сформированность личности подростка, умеющего прожить жизнь

на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего его смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором.

2. Под педагогическим сопровождением саморазвития обучающихся в контексте научной школы М.И. Рожкова понимается комплекс действий педагогов как субъектов социального воспитания, обеспечивающих интериоризацию общественных ценностей, включенность детей в значимые события, способствующие становлению субъектной жизненной позиции и самореализации в соответствии с ней.

3. Наиболее значимым выводом исследования выступает раскрытие и осознание подростками взаимосвязи ситуации трудностей и дальнейшего саморазвития личности, восприятия ситуации «выхода из зоны комфорта» как ресурса, обеспечивающего самодвижение от «Я-реального» к «Я-идеальному». Исходя из этого, актуальный этап педагогического сопровождения саморазвития подростков предполагает педагогическое сопровождение саморазвития подростков в ситуациях преодоления трудностей (как естественных, так и специально организованных с целью решения какой-либо воспитательной задачи, лежащей в области проблемной ситуации, связанной с определенной группой потребностей (по О.С. Гребенюк), оказание помощи подросткам в понимании природы возникновения трудностей в сложившихся проблемных ситуациях, выявлении значения возникшего препятствия для дальнейшего саморазвития).

4. Ситуация преодоления трудностей может рассматриваться как основа для закрепления имеющихся и формирования новых ценностно-смысловых ориентиров личности, а сопровождение саморазвития подростка в ситуации преодоления трудностей – как механизм, обеспечивающий возможность перехода моральных (социальных) норм в нравственные (внутренние) нормы.

5. Стимулирование подростков к рефлексии проблемных ситуаций, возникших трудностей и прогнозированию их разрешения является самостоятельным компонентом методики педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей, иллюстрирующим результаты предыдущих этапов работы и позволяющим определять задачи последующих этапов взаимодействия подростка с референтными педагогами. С этой целью рекомендуются арт, рефлексивные, проектные психотехники, самофутурирование, а также диагностические мероприятия, предполагающие их сочетание.

6. Составленная нами методика изучения влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка «О трудностях на пути к цели» выступает в качестве самостоятельного методического компонента педагогического

сопровождения подростков в ситуации преодоления трудностей. Методика может быть использована как в развивающих, так и в диагностических целях.

Список литературы:

1. Волков, Ю.Г. Социология / Ю.Г. Волков, И.В. Мостовая. – М.: Гардарики, 1999. – 432 с.
2. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград, 2000. – 572 с.
3. Зейгарник, Б.В. Личность и патология деятельности / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 100 с.
4. Иванова, И.В. Формирование готовности подростков к саморазвитию как целевая функция дополнительного образования / И.В. Иванова // Воспитание школьников. – 2018. – №6. – С. 27-34.
5. Ильин, Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Е.П. Ильин // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 85-93.
6. Рожков, М.И. Концепция экзистенциальной педагогики / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – №4. – С.43-47.
7. Рожков, М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №4. – Т. 2. – С. 23-27.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология взрослых: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1999. – 670 с.
9. Хасан, Б.И. Операции рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии / Б.И. Хасан // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск, 1986. – С. 62-63.
10. Nuttin, J. Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics / J. Nuttin. – Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. – 179 p.
11. Selman, R.L. The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis / R.L. Selman. – New York: Academic Press, 1980.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-031-00616.

I.V. Ivanova

**ABILITY TO OVERCOME DIFFICULTIES
AS INDICATOR OF PERSONALITY READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT**

Abstract. The content of the article presents the specificity of the organization of adolescent self-development pedagogical support in the situation of overcoming difficulties (based on the ideas of the development of a person's essential areas, which was put forward by O.S. Grebenyuk and the classification of problem situations as life ones (according to M.I. Rozhkov). There is given the author's research method of the problem situation influence on the process of adolescent self-development "On difficulties on way to goal", which acts as an independent methodical component of the pedagogical support of adolescents in the situation of overcoming difficulties and can be used both for the developmental and diagnostic purposes.

Key words: self-development, readiness for self-development, the situation of overcoming difficulties, problem situation, pedagogical support of self-development, reflexive-value approach.

References:

1. Volkov Yu.G., Mostovaya I.V. Sotsiologiya. – M.: Gardarika, 1999. – 432 p.
2. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. Osnovy pedagogiki individualnosti: uchebnoye posobiye. – Kaliningrad, 2000. – 572 p.
3. Zeigarnik B.V. Lichnost i patologiya deyatelnosti. – M.: Ed. Moscow University, 1971. – 100 p.
4. Ivanova I.V. Formirovaniye gotovnosti podrostkov k savorazvitiyu kak tselevaya funktsiya dopolnitelnogo obrazovaniya// Vospitaniye shkolnikov. – 2018. - № 6. – P. 27-34.

5. Ilyin E.P. Stil deyatel'nosti: novyye podkhody i aspekty // Voprosy psikhologii. – 1988. - № 6. – P. 85-93
6. Rozhkov M.I. Kontseptsiya ekzistentsialoi pedagogiki // Yaroslavski pedagogicheski vestnik. – 2011. - № 1. – P. 43-47.
7. Rozhkov M.I. Ekzistentsialny podkhod k sotsialno-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu detei // Yaroslavski pedagogicheski vestnik. – 2013. - № 4. – V.2. – P. 23-27.
8. Feldshtein D.I. Psikhologiya vzroslykh: strukturno-soderzhatelnyie kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti. – M.: Flinta, 1999. – 670 p.
9. Khasan B.I. Operatsii refleksivnoi korrektsii v konfliktnom vzaimodeistvii // Problemy logicheskoi organizatsii refleksivnykh protsessov. – Novosibirsk, 1987. – P. 62-63.
10. Nuttin, J. Motivation, planning, and action: a relational theory of behavior dynamics / J. Nuttin. – Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. – 179 p.
11. Selman, R.L. The Growth of Iinterpersonal Understanding: Development and Clinical Analysis / R.L. Selman. – New York: Academic Press, 1980.

УДК - 378

Н.И. Чиркова

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

Аннотация: Ориентация студента на самостоятельное проектирование профессионального будущего – неотъемлемый компонент процесса подготовки учителя. Поиск педагогических средств, направленных на личностное и профессиональное саморазвитие будущего учителя начальных классов, актуален. В статье обозначены основные пути стимулирования саморазвития личности студента во внеаудиторной работе, выделены принципы и формы организации учебно-воспитательного процесса в рамках изучения методико-математических дисциплин.

Ключевые слова: саморазвитие, подготовка будущих учителей, методико-математическая подготовка, внеаудиторная работа, профессионально-развивающая среда.

Одно из основных направлений развития современного педагогического образования – подготовка студента к самостоятельному проектированию профессионального будущего, осознанию этических и социальных приоритетов педагогической деятельности. Современный педагогический вуз интегрирует инновационные ресурсы образовательной среды, педагогические кадры, нравственные традиции обучения, технологии развивающего взаимодействия субъектов образования. Необходимость профессионального саморазвития студента педагогического вуза постулирована требованиями Профессиональных стандартов в сфере образования, в которых профессиональное саморазвитие характеризует обобщенную трудовую функцию педагога [1]. Необходимость создания условий для саморазвития студента определяют и Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++), в которых установлена необходимость формирования универсальной компетенции выпускника – реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования [18]. Таким образом, становится актуальным профессионально-личностный результат подготовки будущего педагога, который оценивается по индикаторам интегративной компетенции профессионального саморазвития, отражающей требования ФГОС ВО и профессионального стандарта.

Идеи личностного саморазвития основываются на развитии субъекта деятельности (А.И. Донцов, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков) во взаимосвязи с социокультурным процессом сознательного самообразования личности (Л.С. Выготский). В аспекте исследуемой проблемы вызывают интерес исследования, отражающие особенности саморазвития личности будущего педагога: дидактические условия становления профессионально-личностного само-

развития будущего учителя на начальном этапе педагогической подготовки (Е.Е. Чудина, 2002); формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов (С.Н. Усова, 2002); творческое саморазвитие будущих учителей в процессе реализации компетентностно-ориентированного подхода (Т.А. Михайловская, 2003); саморазвитие будущего педагога в процессе компьютерного обучения в вузе (А.А. Комарова, 2007); педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя в процессе внеучебной деятельности (Т.В. Лесина, 2007); профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов (Е.А. Власова, 2009). В то же время проблема личностного саморазвития студента педагогического вуза в концептуальном плане остается недостаточно исследованной, в частности в процессе внеаудиторной деятельности.

В данной статье мы предпринимаем попытку раскрыть потенциал внеаудиторной работы с целью стимулирования личностного и профессионального саморазвития будущих учителей начальных классов в рамках формирования их методико-математической компетентности.

Опыт подготовки будущих учителей начальной ступени образования показывает, что студенты-первокурсники по-разному относятся к предмету математики: у кого-то он положительный (интерес, любовь к математике и пр.), у кого-то – отрицательный (негативный) опыт взаимодействия с математической наукой, вплоть до страха перед ней и неприятия [23]. Задача преподавателя трансформировать этот опыт из негативной сферы в позитивную, что является необходимым условием в стимулировании механизмов профессионального саморазвития.

Эта мысль проходит «красной нитью» в работах ученых: в процессе обучения в вузе постижение теоретических основ науки (математики) и методики её преподавания должно сопровождаться созданием положительного, нравственно-ориентированного ореола вокруг научных (математических) концепций и их создателей (В.В. Бобынин, Н.Я. Виленкин, Г.И. Глейзер, Ю.А. Дробышев, О.А. Павлова и др.) [2-7, 10, 11].

При этом организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе требует ориентации на совокупность следующих принципов: *гуманитарная направленность учебно-воспитательного процесса* (признание права студента на свободное развитие, творческую реализацию возможности личностного потенциала); *аксиологические приоритеты* (выявление ценностных ориентаций студента, помощь в осознании приоритетных ценностей педагогической деятельности – любовь к детям, значимость труда педагога, самосовершенствование педагогического мастерства); *природосообразность* (учет личностных характеристик обучающихся: направленность личности, ценностные ориентиры, жизненные планы, доминирующие мотивы деятельности и поведения); *активность обучающихся* (сознательное включение в процесс познания, готовность к самоизменению по мере изменения окружающей действительности); *самостоятельность и ответственность* (воспитание у студентов самостоятельности, творческой инициативы, социальной ответственности за профессиональное саморазвитие) [17, с. 11-12].

Наибольшими возможностями для комплексного воплощения заявленных принципов, лежащих в основе процесса стимулирования профессионального саморазвития, обладает внеаудиторная работа, осуществляемая преподавателями дисциплин профессионального цикла. Создание профессионально-развивающей среды – одна из задач, стоящих перед преподавательским коллективом образовательной организации.

Педагогическое воздействие на будущих учителей может быть, как непосредственным – через личность преподавателей, увлеченных своей наукой и ей преподаванием, заинтересованных в сотрудничестве со студентами и передаче им накопленного опыта и знаний, так и опосредованным – «через обращение к личностям выдающихся деятелей той отрасли науки, которая является предметом изучения для данного студента» [19, с. 294].

Математическая подготовка располагает к первичному знакомству с выдающимися математиками: автором первых доказательств в математике Фалесом Милетским и основателем аксиоматического подхода Евклидом; древнегреческим философом-математиком Пифагором Самосским; с основателями теории множеств и математической логики Г. Кантором, Дж. Булем и Дж. Пеано [7, с. 93]. Прозвучавшие в рамках аудиторных занятий в связи с некоторыми математическими фактами имени Б. Паскаля, П. Ферма и Л. Эйлера, Н.И. Лобачевского не должны остаться без внимания, и во внеаудиторной работе знакомство с жизнью и творчеством творцов математики следует расширить.

Важную роль в создании среды играют профессионально-ориентированные задания, соотнесенные с историко-научным содержанием. Идеи и принципы, лежащие в основе разработки профессионально-ориентированных заданий, стимулирующих профессиональное саморазвитие будущих учителей в рамках их математической подготовки, представлены в публикации [9].

К основным формам включения историко-научного содержания в образовательный процесс относят: исторические экскурсии, очерки, беседы, рассказы, дискуссии и диспуты, биографические очерки, историзмы в математических объектах и пр. (знаково-словестная историзация); представление информации в виде хронологических таблиц, карт, схем, моделей; предъявление портретов известных математиков и деятелей науки, картин, характеризующих эпоху, старинных фолиантов и лент времени (образно-пространственная историзация); выполнение творческих, проблемно-поисковых и практико-ориентированных заданий (предметно-практическая или исследовательская историзация) [5, с. 26-27].

Преподаватель в рамках аудиторных занятий зарождает искру интереса, упомянув, например, о потере зрения Л. Эйлером в результате больших умственных нагрузок и о том, как это повлияло на его дальнейшую судьбу. Можно провести параллели с другими известными деятелями науки и искусства (поэт Э.А. Асадов, композитор Л.В. Бетховен, математик Л.С. Понтрягин и пр.) и указать на силу духа выдающихся личностей.

Непосредственно творческий поиск, осуществляемый студентами, и его воплощение в некоторой деятельности и её продуктах (рассказ, презентация, творческий проект и пр.) должен осуществляться на основе принципов

добровольности (инициатива идет от студентов) и вовлеченности (работать только с тем материалом, который действительно заинтересовал) [19].

В тоже время студенты должны иметь возможность презентовать результаты своей деятельности, проявив при этом сформированность личностных и профессиональных компетенций, и получить обратную связь по проделанной работе: насколько востребован их продукт, какой вклад он способен внести в развитие личности.

Интересной формой воплощения творчества во внеаудиторной работе, обусловленной психологическими особенностями современной молодежи, является тематический праздник [12]. Данная форма работы выступает средством стимулирования саморазвития студентов и средством формирования положительного отношения к изучаемой дисциплине и её преподаванию [2, 12, 13, 16]. При этом значимым компонентом «организации математического праздника становится вовлечение всех учащихся в его разработку и подготовку в отличие от ранее использовавшейся «сценарной» формы проведения математического вечера или праздника» [12, с. 32].

Математические праздники выстраиваются вокруг некоторой математической идеи (3.14 – 14 марта – День числа π) или памятных дат, связанных с творцами математики (Я.И. Перельман, Л.Ф. Магницкий и пр.) [12].

Самостоятельное проектирование математического праздника студентами от ключевой идеи до его содержательного наполнения (музыкальное оформление, плакаты и стенгазеты, сообщения-презентации, творческие номера и интерактивные игры, связанные с выбранной тематикой) на основе принципов добровольности и вовлеченности выступает фундаментом саморазвития личности студента.

Несомненно, что все реализуемые направления работы должны быть пронизаны любовью к математике и её преподаванию.

Поиск новых идей для творческих проектов и исследований, направленных на саморазвитие студентов и, как необходимое условие этого саморазвития, формирование положительного образа математики, возможен в форме сотворчества преподавателя и студентов и основан на «принципе домино» [8, 15].

В этой ситуации новые идеи рождаются на стыке двух и более казалось бы несмежных областей, выбираемых сознательно, исходя из личных интересов, и даже генерируемых случайным образом (вдруг родится что-то ин-

тересное). Так в рамках организации и подготовки праздника «Все, что нас окружает – это геометрия!» студенты устанавливали связь геометрии со своим хобби (изобразительное искусство, дизайн помещений, создание маникюра и пр.). Результаты работы были представлены как в формате презентаций, так и форме видеосюжетов, мастер-классов и творческих мастерских. Как осуществлять поиск новых идей для возможного проекта, дискуссии или исследования показано нами в ранее опубликованных статьях [8, 15].

Соединение таких понятий как календарь и математика, привели к генерации идей разнообразных математических календарей, физическое воплощение которых было как двумерным, так и трехмерным, а целевая аудитория включала учащихся, учителей и студентов [14, 21].

Применяя вышеназванные формы внеаудиторной работы на младших курсах, преподавателю следует самому акцентировать внимание на профессиональной направленности задействованного содержания и на тех моментах, как и когда обсуждаемый материал может быть применен в работе учителя. На старших курсах студенты приобретают навык самостоятельного очерчивания круга профессиональных задач, которые могут быть решены, если использовать тот или иной продукт, созданный студентом во внеаудиторной деятельности. Отметим, что самостоятельная работа в вузе предполагает учебно-познавательную деятельность по освоению профессиональной или образовательной программы, осуществляемой студентами собственными силами при партнерском участии преподавателя [22, с. 16].

Все разработанные материалы и продукты размещаются в информационной образовательной среде Вуза и формируют методическую копилку данной группы. Анализ представленных материалов позволяет отследить профессиональный рост студентов как проявление саморазвития.

Опыт организации внеаудиторной работы представлен нами в ряде публикаций [2, 12, 13, 16, 22]. Практика показывает, что студенты способны сделать гораздо больше, чем ожидает преподаватель, когда они не ограничены в проявлении творчества. Так нестандартными продуктами внеаудиторной деятельности студентов становились стихотворения, посвященные математике, и даже «математические» спектакли. Организованная таким образом самостоятельная внеаудиторная работа будущих учителей требует соответствующей организации оценивания, поскольку предподре-

ляет мотивацию обучающихся и, как следствие, нацеливает на конечные результаты обучения [20].

Таким образом, внеаудиторная работа профессиональной направленности способствует саморазвитию личности студентов в случае

использования таких принципов её организации как добровольность и вовлеченность. Дополнительными стимулирующими факторами выступают «самостоятельность и творческий подход в подготовке, интересное и профессионально-ориентированное содержание» [19].

Список литературы:

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.16.2013 № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
2. Павлова, О.А. Вне урока. Математический праздник как форма внеурочной деятельности (на примере Дня числа π) / О.А. Павлова // Математика в школе. – 2018. – № 4. – С. р_06.
3. Павлова, О.А. Воспитательный потенциал персоналистической компоненты истории науки / О.А. Павлова // Воспитание как фактор развития личности в современной России Материалы Международной научно-практической конференции-вебинара. 2017. – С. 214-218.
4. Павлова, О.А. Использование регионального материала при решении воспитательных задач средствами истории математики / О.А. Павлова // Математика в школе. – 2017. – № 4. – С. р_2.
5. Павлова, О.А. Историзация как средство нравственного воспитания при обучении математике / О.А. Павлова // Математика в школе. – 2016. – № 3. – С. 26-31.
6. Павлова, О.А. Нравственное воспитание учащихся в процессе предметного обучения (на примере уроков математики) / О.А. Павлова // Воспитание школьников. – 2016. – № 4. – С. 35-43.
7. Павлова, О.А. Основные принципы обеспечения качества подготовки будущих учителей к созданию в учебном процессе условий для достижения учащимися личностных результатов обучения (на примере обращения к потенциалу математических дисциплин) / О.А. Павлова // Вестник Калужского университета. – 2018. – № 1. – С. 92-95.
8. Павлова, О.А. Проектируем тематику учебно-поисковой деятельности вместе с учащимися: принцип «домино» / О.А. Павлова // Математика в школе. – 2019. – № 4. – С. 34-42.
9. Павлова, О.А. Профессионально-ориентированные задания в системе математической подготовки будущего учителя (на примере подготовки учителей информатики) / О.А. Павлова // Педагогика: вопросы теории и практики. – 2019. – № 4. – С. 186-190.
10. Павлова, О.А. Система подготовки будущих учителей математики к использованию истории математики в качестве средства нравственного воспитания учащихся / О.А. Павлова // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 3. – С. 29-32.
11. Павлова, О.А. Формирование готовности будущего учителя математики к осуществлению нравственного воспитания учащихся средствами истории математики: Дис. ... кандидата педагогических наук / О.А. Павлова. – Калуга: Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского, 2008.
12. Павлова, О.А. Математический праздник как компонент методико-математической подготовки будущего учителя / О.А. Павлова Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2018. – №1. – С. 30-35.
13. Павлова, О.А. Профессиональная направленность внеаудиторной работы: методико-математический компонент / О.А. Павлова Н.И. Чиркова // Идеи К.Э. Циолковского в контексте современного развития науки и техники Материалы 53-х Научных чтений памяти К.Э. Циолковского. 2018. – С. 419-421.
14. Павлова, О.А. Одна тема проекта – множество идей: на примере проектирования математического календаря / О.А. Павлова Н.И. Чиркова // Профильная школа. – 2019. – Т. 7, № 5. – С. 8-13.
15. Павлова, О.А. Поиск тематики учебного проекта как сотворчество учителя и учащихся (на примере освоения геометрического материала) / О.А. Павлова Н.И. Чиркова // Профильная школа. – 2018. – Т. 6, № 6. – С. 25-31.
16. Павлов, О.А. Формирование профессиональных компетентностей в области преподавания математики у бакалавров через событийный характер аудиторной и внеаудиторной работы / О.А. Павлова Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2018. – №5. – С. 88-93.

17. Ульяницкая, Т.В. Ориентация будущего учителя начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции: Автореф. ... кандидата педагогических наук / Т.В. Ульяницкая. – Казань, 2008. – 23 с.
18. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>.
19. Чиркова, Н.И. Возможности внеаудиторной работы в стимулировании саморазвития личности: методико-математический компонент / Н.И. Чиркова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-1. – С. 294-298.
20. Чиркова, Н.И. К вопросу оценивания метапредметных результатов учебной деятельности студентов педагогического вуза в условиях компетентностной модели обучения / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Профильная школа. – 2019. – Т. 7, № 4. – С. 3-9.
21. Чиркова, Н.И. Математический календарь как инструмент организации самостоятельной работы обучающихся / Н.И. Чиркова // Актуальные проблемы обучения математике. Сборник научных трудов. Выпуск 13. – Калуга, 2019. – С. 112-120.
22. Чиркова, Н.И. Организация самостоятельной работы студентов в условиях компетентностного обучения / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Профильная школа. – 2019. – № 2. – С. 15-20.
23. Pavlova, O.A. Associations with the word «mathematics»: the emotional value component / O.A. Pavlova // Technology and Psychology for Mathematics Education Proceedings of the PME and Yandex Russian conference. 2019. – С. 284.

N.I. Chirkova

**SELF-DEVELOPMENT OF STUDENT'S PERSONALITY
BY MEANS OF EXTRACURRICULAR WORK
(ON EXAMPLE OF METHODOLOGICAL MATHEMATICAL DISCIPLINES)**

Abstract. Preparing the student for independent designing the professional future is an integral component of the teacher's training process. The search for pedagogical tools aimed at the personal self-development of the future primary school teacher is relevant. The article outlines the main ways for stimulating self-development of the student's personality during extracurricular work, and highlights the principles and forms of organization of the educational process during the study of methodological mathematical disciplines.

Key words: self-development, training of future teachers, methodological mathematical training, extracurricular work, professional development environment.

References:

1. Ob utverzhdenii professionalnogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya (vospitatel', uchitel'))": Order of Mintrud of Russia on 18.16.2013 N 544n. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
2. Pavlova O.A. Vne uroka. Matematichesky prazdnik kak forma vneurichnoi deyatel'nosti (na primere Dnya chisla π) // Matematika v shkole. 2018. N 4. P. _06.
3. Pavlova O.A. Vospitatel'nyy potentsial personalisticheskoi komponenty istorii nauki // Vospitaniye kak factor razvitiya lichnosti v sovremennoi Rossii. Materials of International scientific-practical conference-vebinar, 2017. P. 214-218.
4. Pavlova O.A. Ispol'sovaniye regional'nogo materiala pri reshenii vospitatel'nykh zadach sredstvami istorii matematiki // Matematika v shkole. 2017. N 4. P. _2.
5. Pavlova O.A. Istorizatsiya kak sredstvo nraavstvennogo vospitaniya pri obuchenii matematike // Matematika v shkole, 2016. N 3. P 26-31.
6. Pavlova O.A. Nraavstvennoye vospitaniye uchashchikhsya v protsesse predmetnogo obucheniya (na primere urokov matematiki) // Vospitaniye shkol'nikov. 2016. N 4. P. 35-43.
7. Pavlova O.A. Osnovnye printsipy obespecheniya kachestva podgotovki budushchikh uchitelei k sozdaniyu v uchebnom protsesse uslovy dlya dostizheniya uchashchimisya lichnostnykh rezultatov obucheniya (na primere obrashcheniya k potentsialu matematicheskikh distsiplin) // Vestnik Kaluga University. 2018. N 1. P. 92-95.

8. Pavlova O.A. Proyektiruyem tematiku uchebno-poiskovoi deyatel'nosti vmeste s ucheshchimisya: printsip "domino" // Matematika v shkole. 2019. N 4. P. 34-42.
9. Pavlova O.A. Professionalno-orientirovannye zadaniya v sisteme matematicheskoi podgotovki budushchego uchitelya (na primere podgotovki uchitelei informatiki // Pedagogika: voprosy teorii i praktiki. 2019. N 4. P. 186-190.
10. Pavlova O.A. Sistema podgotovki budushchikh uchitelei matematiki k ispol'zovaniyu istorii matematiki v kachestve sredstva npravstvennogo vospitaniya uchashchikhsya // Prepodavatel XXI vek. 2007. N 3. P. 29-32.
11. Pavlova O.A. Formirovaniye gotovnosti budushchego uchitelya matematiki k osushchestvleniyu npravstvennogo vospitaniya uchashchikhsya sredstvami matematiki: Diss... cand. ped. Sciences / Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga, 2008.
12. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Matematichesky prazdnik kak component metodiko-matematicheskoi podgotovki budushchego uchitelya // Gumanizatsiya obrazovaniya. – 2018. – N 1. – P. 30-35.
13. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Professionalnaya napravlen'nost vneauditornoi raboty: metodiko-matematichesky component // Idei K.E. Tsiolkovskogo v kontekste sovremennogo razvitiya nauki i tekhniki. Materials of 53th Scientific Readings in memory of K.E. Tsiolkovsky. 2018. P. 419-421.
14. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Odnaya tema proyeakta – mnozhestvo idei: na primere proyektirovaniya matematicheskogo kalendarya // Profil'naya shkola. 2019. V. 7. N 5. P. 8-13.
15. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Poisk tematiki uchebnogo proyeakta kak sotvorchestvo uchitelya i uchashchikhsya (na primere osvoyeniya geometricheskogo materiala) // Profil'naya shkola. 2018. V. 6. P. 25-31.
16. Pavlova O.A., Chirkova N.I. Formirovaniye professionalnykh kompetentnostei v oblasti prepodavaniya matematiki u bakalavrov cherez sobytiyny kharakter auditornoi i vneauditornoi raboty // Gumanizatsiya obrazovaniya. 2018. N 5. P. 88-93.
17. Ulyanitskaya T.V. Oriyentatsiya budushchego uchitelya nachalnykh klassov na samorazvitiye pedagogicheskoi kompetentsii: Abstract diss... cand. ped. sciences. Kazan, 2008. 23 p.
18. Federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty vysshego obrazovaniya. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94>.
19. Chirkova N.I. Vozmozhnosti vneauditornoi raboty v stimulirovanii samorazvitiya lichnosti: metodiko-matematichesky component // Voprosy pedagogiki. 2019. N 12 – 1/ P. 294-298.
20. Chirkova N.I., Pavlova O.A. K voprosu otsenivaniya metapredmetnykh rezultatov uchebnoi deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh kompetentnostnoi modeli obucheniya // Profil'naya shkola. 2019. V. 7. N 4. P. 3-9.
21. Chirkova N.I. Matematichesky calendar kak instrument organizatsii samostoyatelnoi raboty obuchayushchikhsya // Aktualnye problem obucheniya matematike. Collection of scientific proceedings. Issue 13., Kaluga, 2019. P. 112-120.
22. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Organizatsiya samostoyatelnoi raboty studentov v usloviyakh kompetentnostnogo obucheniya // Profil'naya shkola. 2019. N 2. P. 15-20.
23. Pavlova O.A. Associations with the word "mathematics": the emotional value component // Technology and Psychology for Mathematics Education Proceedings of the PME and Yandex Russian conference. 2019. C. 284.

УДК 378

В.Ю. Белаиш

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ЭКОНОМИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены методические особенности формирования готовности к проектированию и проведению элективных курсов экономико-математического содержания. Процесс формирования такой готовности происходит с опорой на цикл психолого-педагогических дисциплин (к которому автор относит педагогику, психологию, теорию и методику обучения математике), ФГОС ВО квалификации «бакалавр» по направлению подготовки «Педагогическое образование», разработанный в рамках исследования спецкурс для педагогов, а также спроектированную модель.

Ключевые слова: готовность, компетенции, модель, профильное обучение, элективный курс.

Профильное обучение в настоящее время является основной формой организации учебного процесса на старшей ступени школы. Подготовка учителя к реализации обучающих курсов в таких условиях – одно из ключевых направлений в рамках формирования профессиональных компетенций. Анализ работ, посвященных данной тематике, показал, что в условиях обновления ФГОС требуется уточнение структурных компонентов готовности учителя к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического содержания, а также модели ее формирования. Анкетирование, проведенное среди практикующих учителей и студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», выявило недостаточный уровень методической подготовки.

В рамках исследования, опираясь на ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов по направлению подготовки «Педагогическое образование» и исследования Артамонова М.А., Комаровой А.Н., Кунжигитовой Г.Б., Трифионовой С.А., Черных З.Н. и др. [1, 6, 7], а также проведенный нами анализ вопросов подготовки будущего учителя к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического содержания, модель формирования такой готовности представляется следующим образом (рис. 1).

В соответствии с моделью подготовки учителя к созданию и проведению элективных курсов экономико-математического профиля, основными курсами, входящими в цикл психолого-педагогических и математических дисциплин,

был разработан спецкурс для учителей математики [5], который впоследствии размещен в системе дистанционного обучения Moodle. В процессе освоения спецкурса по проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности происходит формирование у студентов компетенции ОПК-2, выделенной в качестве цели его изучения: способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, за счет использования средств системы дистанционного обучения.

Обозначим особенности методики формирования готовности к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математической направленности.

– Использование технологии «перевернутого обучения» [5], при котором задания для подготовки к занятиям выдаются студентам заранее, позволяет более эффективно проводить семинары за счет использования методов мозгового штурма, эвристической беседы, дискуссии. При этом студенты активнее включаются в обсуждение, готовы задавать вопросы и излагать свое мнение, что важно с точки зрения рефлексии. Задания размещены в разработанном электронном обучающем ресурсе (рис. 2), а также в СДО Moodle, благодаря чему у студентов есть возможность круглосуточного доступа к заданиям, их обсуждению, а также связь с преподавателем по электронной почте [2].



Рисунок 1 – Модель формирования готовности будущего учителя к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического содержания

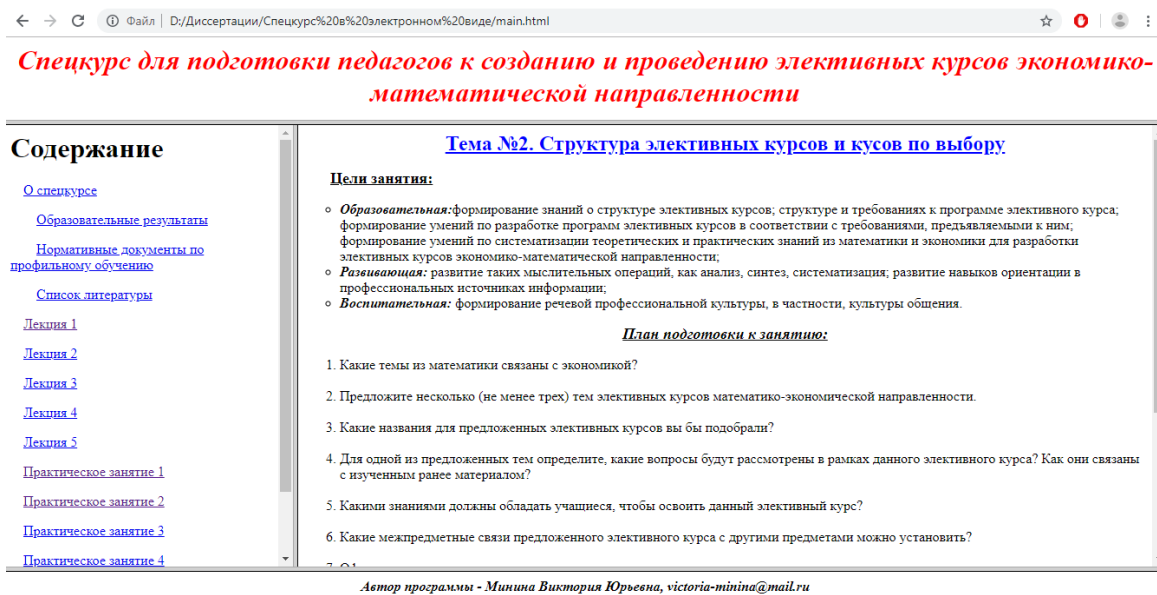


Рисунок 2 – Электронный обучающий ресурс, разработанный в рамках исследования

– Включение в образовательный процесс элементов технологии «веб-квест», при которой обучающиеся, выполняя то или иное задание, целенаправленно используют сеть Интернет, способствует формированию компетенций, связанных с ИКТ, а также способствует умению находить, анализировать, систематизировать информацию и ориентироваться в современном информационном пространстве. Обучающимся предлагаются следующие задания, которые выполняются с использованием Интернет-источников:

В теме №1:

1. Изучив нормативные документы, Концепцию модернизации российского образования на старшей ступени общеобразовательной школы, ФГОС среднего (полного) общего образования определите специфику профессиональной деятельности учителя математики при реализации элективных курсов.

2. Проанализируйте не менее 3 программ элективных курсов экономико-математического содержания, определите тип и цели данных элективных курсов. Составьте план анализа. Определите достоинства и недостатки проанализированных программ элективных курсов?

В теме №3:

1. Проанализируйте школьные учебники математики (1 группа: Виленкин Н.Я. и др., Макарычев Ю.Н. и др., Колмогоров А.Н. и др., Мордкович А.Г.; 2 группа: Алимов Ш.А. и др., Никольский С.М. и др., Колягин Ю.М. и др., Мордкович А.Г.) с точки зрения тем, которые связывают математику и экономику. Исходя из выделенных тем и анализа материала учебника, составьте набор задач, позволяющий реа-

лизировать межпредметные связи математики и экономики.

2. Подберите материал для мотивации изучения элективного курса и, в частности, отдельных его разделов.

– Целенаправленное обучение методу математического моделирования (МММ) дает возможность расширить представления о математике как об инструменте решения экономических задач.

Сначала студентам предлагается решить задачу: Владимир поместил в банк 3600 тысяч рублей под 10% годовых. В конце каждого из первых двух лет хранения после начисления процентов он дополнительно вносил на счет одну и ту же фиксированную сумму. К концу третьего года после начисления процентов оказалось, что размер вклада увеличился по сравнению с первоначальным на 48,5%. Какую сумму Владимир ежегодно добавлял к вкладу?

Далее, в процессе обсуждения решения и МММ, студентам предлагаются следующие задания:

1. Первый этап МММ – это _____ (формализация). В чем его суть? (переход от реальной ситуации к построению адекватной математической модели). Какие вопросы следует задать учащимся, чтобы сформировать понимание данного этапа МММ? (какова предметная область задачи/о каких объектах или явлениях идет речь/как они связаны между собой/какая математическая модель (уравнение, неравенство, функция) может быть построена на основе данных задачи?).

2. Второй этап МММ – это _____ (решение внутри модели). В чем его суть? (изу-

чение построенной модели/ее анализ с точки зрения математики/решение получившейся математической задачи/анализ результатов с точки зрения математики). В чем отличие решения задачи внутри модели от решения исходной задачи? Можно ли пренебречь какими-либо данными?

3. Третий этап МММ – это _____ (интерпретация). Почему данный этап важен для экономико-математических задач? (анализ полученного решения/верная запись ответа).

– Акцент на использование личного опыта обучающихся и моделирование реальных ситуаций при разработке методических материалов к занятиям будет способствовать мотивации изучения экономических понятий и математических моделей. Для этого студентам при обсуждении вопросов, связанных с местом задач и методикой работы над ними в рамках предложенного элективного курса, задаются вопросы:

1. Какова предметная область задач, действующих личный опыт обучающихся?

2. На каких этапах изучения отдельных тем или всего элективного курса в целом, такие задачи могут быть использованы? Приведите примеры.

3. Какие ситуации использования экономических, математических понятий и экономико-математических моделей могут остаться незамеченными обучающимися, хотя часто встречаются в окружающей действительности? Приведите примеры. Почему важно сделать акцент на таких примерах в разрабатываемом вами элективном курсе?

– Использование экономического содержания для мотивации изучения математических понятий и моделей.

Студентам предлагается задача: Виктор открыл вклад в банке на сумму 5000 рублей под 10% годовых. Через сколько лет он сможет накопить на велосипед стоимостью 10000 рублей? Обсуждение задачи проводится по следующему плану:

1. Какие экономические термины и понятия используются в задаче?

2. Составьте математическую модель по тексту задачи.

3. К изучению какого математического понятия приводит полученная модель?

4. По какой причине необходимо ввести новый термин и изучить новое понятие?

5. Как можно изменить условие и требование задачи, чтобы не только ввести понятие логарифма, но и подвести обучающихся к исследованию логарифмической функции?

6. Составьте таблицу, в которой, в зависимости от условия и требования задачи, будут рассматриваться различные модели и понятия.

Таким образом, известное экономическое содержание (задача о вкладах) способствует изучению математических понятий (логарифм) и моделей (показательное уравнение, логарифмическое уравнение, рациональное уравнение).

Также студентам предлагается задача следующего содержания: После изучения динамики спроса на некоторый товар, оказалось, что он описывается функцией $D p = \frac{10}{p+1}$, а предложение – функцией $S p = \frac{p^2}{2}$. Найдите p , при котором $S(p)=D(p)$. И далее задания:

1. Выполните графическое и алгебраическое решения задачи.

2. Какими свойствами характеризуется найденное значение p ?

3. Каким экономическим термином обозначается найденное p ?

4. Приведите пример аналогичной задачи для изучения другого экономического понятия. Определите место составленной задачи в Вашем элективном курсе.

В этом примере можем увидеть, как известные математические модели (графики функций, рациональное уравнение) иллюстрируют свойства нового экономического понятия – равновесная цена.

– Использование форм и методов проведения занятий, в которых ведущая роль принадлежит студентам – интерактивных форм обучения: эвристической беседы, дискуссии, семинара-презентации, деловой игры, а также совершенствование умений и навыков студентов в их реализации на уроке. Для этого используются следующие задания:

1. Проведите сравнительный анализ форм организации изложения материала и самостоятельной работы учащихся в случае изучения обязательных предметов (алгебры и геометрии) и в случае изучения элективных курсов. Какие сходные и различные черты вы можете назвать?

2. Проанализируйте, какие методы изложения материала вы бы предложили для изучения каждой темы вашего элективного курса (Для занятий изучения нового, формирования умений и навыков, итогового повторения). Для одного из занятий составьте план его проведения.

3. Укажите, какие этапы метода математического моделирования будут задействованы для изучения тем вашего элективного курса.

4. Предложите формы организации занятий для вашего элективного курса. В чем их

преимущество? Чем данные формы организации занятий будут интересны учащимся?

5. Опишите, какие формы организации самостоятельной работы учащихся вы бы предложили использовать на занятиях? Подберите задания и разработайте методику организации самостоятельной работы для одного из занятий вашего элективного курса. Будет ли она отличаться от «традиционной»? Чем именно?

Подводя итог методическим особенностям работы, нацеленной на формирование готовности по проектированию и проведению элективных курсов экономико-математической направленности, отметим следующее:

1. Обязательна индивидуальная и групповая самостоятельная работа студентов по подготовке к семинарским занятиям с последующим активным обсуждением ее результатов и включением в это обсуждение всех обучающихся, с опорой на личностный индивидуальный опыт трудоустроенных студентов. Такая работа обеспечивает формирование не только профессиональных, но и общекультурных компетенций.

2. Проектная деятельность и её элементы, используемые на занятиях, позволяют сформировать у студентов владение такими приемами

мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, классификация, а также обеспечивают формирование рефлексии обучающихся.

3. Работа над задачами экономико-математического содержания строится с применением метода математического моделирования, использованию которого на высоком уровне необходимо обучить будущих педагогов.

4. Особое внимание обучающихся следует обратить на необходимость использования личного опыта (имеющегося уровня экономических знаний) учеников при проведении элективных курсов экономико-математического содержания, в частности, на этапах анализа условия и требования и интерпретации результатов при работе над текстовой задачей, или же на этапе мотивации при изучении нового материала.

5. Использование средств ИКТ позволит расширить возможности обучения, повысит его доступность.

Выделенные особенности отражают технологический блок модели формирования готовности учителя к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического содержания.

Список литературы:

1. Артамонов, М.А. Формирование готовности студентов к проектированию и реализации элективных математических курсов для профильной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Михаил Анатольевич Артамонов. – Ярославль, 2009. – 23 с.
2. Белаш, В.Ю. Использование системы дистанционного обучения Moodle для формирования готовности будущих учителей проектировать и проводить элективные курсы экономико-математического содержания [Электронный ресурс] / В.Ю. Белаш // CITISE. – 2019. – №2 (19). – Режим доступа: <http://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/05/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F-%D0%B2-%D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf>.
3. Белаш, В.Ю. Методические особенности подготовки учителя к проектированию и проведению элективных курсов математико-экономического профиля / В.Ю. Белаш // Научные ведомости БелГУ. Серия: Педагогические науки. – 2019. – №2. – С. 305-314.
4. Белаш, В.Ю., Зуева, З.И. К вопросу о возможностях СДО Moodle для дистанционного образования / В.Ю. Белаш, З.И. Зуева // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Естественные науки. 2018. – Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2018. – С. 327-332.
5. Велединская, С.Б. Смешанное обучение (blended-learning) и его возможные перспективы в ТПУ [Электронный ресурс] / С.Б. Велединская // Национальный исследовательский Томский политехнический университет [Официальный сайт] – Режим доступа: http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2013/7/7_veledinskaya.pdf.
6. Комарова, А.Н. Подготовка учителя к проектированию элективных курсов в профильной школе: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анна Николаевна Комарова. – Киров, 2011. – 15 с.
7. Кунжигитова, Г.Б. формирование готовности будущих учителей к профильному обучению старшеклассников в общеобразовательной школе: Автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гульнур Бектемировна Кунжигитова. – Курган-Тюбе, 2012. – 21 с.
8. Минина, В.Ю. О модели подготовки учителя к проектированию и реализации элективных курсов экономико-математического профиля / В.Ю. Минина // Вестник Брянского государственного университета: исторические науки и археология / литературоведение/ языкознание/ педагогические науки. – 2016. – №3. – С. 225-228.

9. Минина, В.Ю. Подготовка педагогов к разработке и проведению элективных курсов экономико-математической направленности [Текст] / В.Ю. Минина // Вестник Калужского университета. – 2013 – №3-4. – С. 116-120.
10. Минина, В.Ю. Спецкурс для будущих учителей математики по формированию готовности к созданию и проведению элективных курсов экономико-математической направленности [Текст] / В.Ю. Минина // Актуальные проблемы обучения математике: межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 12. – Калуга, 2014. – С. 116-124.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки педагогическое образование квалификационная степень «бакалавр» от 1 сентября 2013г. Проект [Электронный ресурс]. – Московский городской педагогический университет. – Режим доступа: <https://www.mgpu.ru/folder/10992>.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование от 22 февраля 2018 г. [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf.
13. Handal B., Bobis J. Teaching Mathematics Thematically: Teachers' Perspectives // Mathematics Education Research Journal 2004, Vol. 16, No. 1, P. 3-18.
14. Qiyuan Jiang, Jinxing Xie, Qixiao Ye Mathematical Contest in Modeling and the Teaching of Mathematical Modeling // Ateliers – Workshop CIEAEM 57 – Italie – Italy Ateliers – Workshop Piazza Armerina, July 23-29, 2005. P. 269-272.
15. Ribeiro R.M., Powell A.B. Mathematical modeling and teachers' formation: a discussion on mathematical knowledge for teaching // Revista de Educação Matemática, São Paulo, 2019, v. 16, n. 21, P. 5-17.

V.Yu. Belash

**TO ISSUE ABOUT FEATURES OF METHODS OF FORMATION OF
READINESS TO DESIGNING AND CONDUCTING ELECTIVE COURSES OF ECONOMIC
AND MATHEMATICAL CONTENT**

Abstract. The article discusses the methodological features of the formation of readiness for the designing and conducting elective courses of economic and mathematical content. The process of formation of this readiness occurs on the basis of the cycle of pedagogical and psychological disciplines (which include Pedagogy, Psychology, Theory and Methods of Teaching Mathematics), the federal standard of higher education of the “bachelor” qualification in "Pedagogical Education" training course, the special course for teachers developed in the framework of the research and also on the designed model.

Key words: readiness, competence, model, profile training, elective course.

References:

1. Artamonov, M.A. Formirovaniye gotovnosti studentov k proyektirovaniyu i realizatsii elektivnykh matematicheskikh kursov dlya profilnoi shkoly: Abstract of diss. ... cand. ped. n.: 13.00.02 / Artamonov Mikhail Anatolyevich. – Yaroslavl, 2009. – 23 p.
2. Belash, V.Yu. Ispolzovaniye sistemy distantsionnogo obucheniya Moodle dlya formirovaniya gotovnosti budushchikh uchetelei proyektirovat i provodit elektivnye kursy ekonomiko-matematicheskogo soderzhaniya [El.r] // CITISE. – 2019. – N 2 (19). – Assess mode: <http://ma123.ru/wp-content/uploads/2019/05/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F-%D0%B2-%D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf>.
3. Belash, V.Yu. Metodicheskiye osobennosti podgotovki uchatelya k proyektirovaniyu i provedeniyu elektivnykh kursov matematiko-ekonomicheskogo profilya / V.Yu. Belash // Nauchnye vedomosti BelSU. Seriya: Pedagogicheskiye nauki. – 2019. – N 2. – P. 305-314.
4. Belash, V.Yu., Zuyeva, Z.I. K voprosu o vozmozhnostyakh SDO Moodle dlya distantsionnogo obrazovaniya / V.Yu. Belash, Z.I. Zuyeva // Scientific proceedings of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Seriya: Estestvennye nauki. 2018. – Kaluga: PH KU named after K.E. Tsiolkovsky, 2018. – P. 327-332.

5. Veledinskaya, S.B. Smeshannoye obucheniye (blended-learning) i ego vozmozhnye perspektivy v TPU [El.r]/ S.B. Veledinskaya // National Research Tomsk Polytechnic University [Ofic. site]. – Access mode: http://portal.tpu.ru/f_dite/conf/2013/7/7_veledinskaya.pdf.
6. Komarova, A.N. Podgotovka uchitelya k proyektirovaniyu elektivnykh kursov v profilnoi shkole: Abstract diss Can. ped. n.: 13.00.01 / Komarova Anna Nikolayevna. – Kirov, 2011. – 15.p.
7. Kunzhigitova, G.B. Formirovaniye gotovnosti budushchikh uchitelei k profilnomu obucheniyu starsheklassnikov v obshcheobrazovatelnoi shkole: Abstract ... can. ped. n.: 13.00.01/ Kunzhigitova Gulnur Baktemirovna. – Kurgan-Tube, 2012. – 21. p.
8. Minina, V.Yu. O modeli podgotovki uchitelya k proyektirovaniyu i realizatsii elektivnykh kursov ekonomiko-matematicheskogo profilya/ V.Yu. Minina // Vestnik Bryansk State University: istoricheskiye nauki i arkheologiya/ literaturiovedeniye/ yazykoznanie/ pedagogicheskiye nauki. – 2016. – N 3. – P. 225-228.
9. Minina, V.Yu. Podgotovka pedagogov k razrabotke i provedeniyu elektivnykh kursov ekonomiko-matematicheskoi napravlenosti / V.Yu. Minina // Vestnik Kaluga University N 3-4. – 2013 – P. 116-120
10. Minina, V.Yu. Spetskurs dlya budushchikh uchitelei matematiki po formirovaniyu gotovnosti k sozdaniyu i provedeniyu elektivnykh kursov ekonomiko-matematicheskoi napravlenosti / V.Yu. Minina // Aktualnye problemy obucheniya matematike: Intercollegiate collection of scientific papers. Issue 12. – Kaluga, 2014. – P. 116-124
11. Federalny gosudarstvennyy obrazovatelny standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki pedagogicheskoye obrazovaniye kvalifikatsionnaya stepen “bakalavr”, September 1, 2013. Project. [El.r.] - Moscow City Pedagogical University. – Access mode: <https://www.mgpu.ru/folder/10992>.
12. Federalny gosudarstvennyy obrazovatelny standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye Obrazovaniye, February 22, 2018 [El.r] // Portal Federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego obrazovaniya. – Assess mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf.
13. Handal B., Bobis J. Teaching Mathematics Thematically: Teachers’ Perspectives // Mathematics Education Research Journal 2004, Vol. 16, No. 1, P. 3-18.
14. Qiyuan Jiang, Jinxing Xie, Qixiao Ye Mathematical Contest in Modeling and the Teaching of Mathematical Modeling // Ateliers – Workshop CIEAEM 57 – Italie – Italy Ateliers – Workshop Piazza Armerina, July 23-29, 2005. P. 269-272.
15. Ribeiro R.M., Powell A.B. Mathematical modeling and teachers’ formation: a discussion on mathematical knowledge for teaching // Revista de Educação Matemática, São Paulo, 2019, v. 16, n. 21, P. 5-17.

УДК 374

О.А. Павлова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: Статья направлена на решение проблемы поиска инструментов и условий педагогического сопровождения саморазвития логической культуры младшего школьника в дополнительном математическом образовании. В статье обозначены трудности, связанные с формированием логической культуры младшего школьника, и возможности, которыми обладает для решения данной педагогической задачи система дополнительного математического образования. Основными компонентами системы дополнительного математического образования выступают: математические кружки, школы-лагеря, проекты, конкурсы и олимпиадное движение. В основе педагогического сопровождения учащихся лежат следующие инструменты работы с нестандартными задачами как средством стимулирования саморазвития логической культуры младшего школьника: поиск решения, участие в конструировании таких задач, анализ предложенных решений, поиск своих и чужих ошибок решения, постановка вопросов самому себе и поиск ответов на них.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, саморазвитие, младший школьный возраст, логическая культура, дополнительное математическое образование, нестандартные задачи.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) существенно скорректировало цели обучения на первой ступени школьного образования. Основной целью начальной школы становится создание условий для интеллектуального, этического, эмоционального и физического развития ребенка в процессе раскрытия его индивидуальных способностей. Учитывая последнее, возникает необходимость создания системы педагогических условий для максимально возможного развития компетентности каждого школьника с учетом его интересов и увлечений. Для интеллектуального развития младшего школьника большое значение имеет уровень сформированности его логической культуры, что, свою очередь требует педагогического сопровождения саморазвития данной компетенции.

Логическая культура как личностное качество предполагает знание и владение инструментами мыслительной деятельности, предполагающими «структурирование поставленной задачи, опирающееся на выделение и распределение операций, необходимых для ее разрешения; определение уровня достаточности осуществленных разработок для обеспечения планируемого результата» [11, с. 62]; умение раскрывать противоречия, систематизировать и классифицировать в определенную систему имеющиеся знания и «встраивать» в эту систему новое знание; осуществлять перенос приемов мыслительной деятельности из одних предметных областей знаний в другие; крити-

ческое оценивание своих и чужих рассуждений и пр. [7, с. 188]

Вопросы построения логической мыслительной деятельности, ее генезис раскрываются в работах исследователей разных временных эпох: формы построения суждений, универсальные для человеческого мышления (Аристотель); развивающая функция приема сравнения (И.Г. Песталоцци); развитие умения логического рассуждения (Дж. Локк); основные положения логической культуры личности (К.Д. Ушинский); логическая культура как компонент любой деятельности (М.И. Махмутов); логическая культура как усвоение рациональных методов логического мышления (И.Л. Никольская); конструирование познавательного процесса на основе перехода от абстрактного к конкретному, формируя теоретическое (логическое) мышление (В.В. Давыдов) и др.

В процессе развития логической культуры ученика в рамках школьного обучения возникают определенные трудности: «ученик осваивает учебный материал, представленный в готовых, логически обработанных моделях: правилах, описаниях, алгоритмах, учебных текстах, заданиях» [11, с. 62]. Содержание учебного предмета школьник осваивает «на основе (формальной) логики: учебник отражает логику мысли авторов и требует от ученика адекватного построения мыслей (например, дать определение понятия, построить умозаключение, доказать, обосновать систему и др.)» [1, с. 22]. Ученик, осваивая учебный материал, выстраивает свою логику на основании уже имеющейся в учебниках логики или логики

объяснения учителем. При этом *логика самостоятельности мысли* ребенка не доминирует, в структуре логики познания у ученика возникает противоречие: между тем *как его* учат и тем, *как сам* он может понять материал, что и осложняет становление личностной логической культуры [13]. В связи с этим педагогическое сопровождение саморазвития логической культуры младшего школьника в условиях дополнительного математического образования, а значит осознание учеником стоящих перед ним задач, самостоятельное создание условий для своего логического развития, оценка успешности продвижения к цели и дальнейших перспектив, видится нам достаточно перспективным направлением для исследования.

Анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод о наличии достаточно большого спектра возможностей развития логической культуры школьника именно в аспекте его математического образования: развитие логических приемов и операций как основы логической культуры [12, 14, 15, 18, 19, 20]; развитие самостоятельности мысли на основе применения правил математической логики [1, 12, 13, 21]; развитие логики мысли ребенка в процессе работы над текстовой задачей [10, 11, 17, 19, 21], при освоении знаний по нумерации чисел [1, 11, 12, 14], в ходе формирования представлений о величинах и их измерении [14, 15, 20, 21].

В данной статье представлены результаты, отражающие решение проблемы поиска возможности педагогического сопровождения саморазвития логической культуры младшего школьника в условиях дополнительного математического образования.

Дополнительное образование детей является благоприятным и естественным для саморазвития ребенка; оно позволяет саморазвиваться в том виде деятельности, который соответствует направленности, интересам и потребностям личности. Дополнительное образование основывается на принципах, инициирующих развитие у детей субъектности, и предполагает «добровольный, свободный выбор направления и вида деятельности, содержания своего образования, объема и темпа его освоения; учет индивидуальных потребностей ребенка, подчиненность природе ребенка; принятие и защиту индивидуальных интересов детей; отсутствие жесткой регламентации образовательного процесса, универсальных, единых для всех стандартов содержания образования, что создает благоприятные условия для творчества, инновации, инициативы, успешности, самопроявления;

сотрудничество детей и взрослых в контексте детско-взрослой событийной общности; доминанту в образовательном процессе установки на индивидуальный опыт продуктивной деятельности и учения с учетом свободного выбора, интересов всех участников объединения...» [4, с. 108].

Система педагогических условий, обеспечивающая реализацию модели саморазвития логической культуры младшего школьника, включает содержание образования, позволяющее детям усвоить нормы когнитивной деятельности, при которой отношения «учитель – ученик» носят субъект-субъектный характер в процессе обучения, что способствует лучшему овладению детьми основными логическими операциями [2, с. 62]. Эта задача решается достаточно результативно через привлечение заинтересованных учащихся в работу математических кружков, математических школ-лагерей; участие в разнообразных математических проектах [5]; в конкурсах и олимпиадном движении [3, 8, 9, 16, 22]. Не смотря на то, что в такую деятельность включаются мотивированные дети, однако педагогическое сопровождение саморазвития логической культуры остается актуальным и для них.

Основными формами дополнительного математического образования младших школьников являются математический кружок, математический праздник, олимпиада, викторина, предметная неделя по математике и пр. В наибольшей степени стимулирует саморазвитие логической культуры ребенка выполнение нестандартных задания, т.е. заданий, при выполнении которых нельзя получить ответ на основе уже известных ученику способов действий. Поиск необходимого действия часто осуществляется методом проб и ошибок.

Независимо от успехов в изучении математики возможность выполнить трудное задание должна быть предоставлена каждому ученику. Если возникает необходимость, педагог оказывает учащимся непосредственную помощь, моделируя при этом зону их ближайшего развития [22]. Работа над нестандартными заданиями развивает учебную самостоятельность, математическую рефлекссию, навыки самостоятельного выбора способа действия, т.е. способствует саморазвитию логической культуры ребенка.

Приведем некоторые примеры.

На рисунке 1 зашифровано действие умножения: цифры заменены буквами и звездочками. Одинаковыми буквами заменены одинаковые цифры, а разными буквами – неодина-

ковые цифры. Звездочки поставлены взамен как одинаковых, так и неодинаковых цифр. И только в произведении в разряде десятков стоит цифра 3. Ребус может быть расшифрован путем точных и последовательных рассуждений. Восстановите цифры вместо звездочек и букв.

$$\begin{array}{r} \text{ABC} \\ \times \quad * \text{A} \\ + \quad * * * \\ \hline * * \text{C} \\ * * 3 \text{A} \end{array}$$

Рисунок 1

$$\begin{array}{r} \text{ABC} \\ \times \quad 1 \text{A} \\ + \quad * * * \\ \hline \text{ABC} \\ * * 3 \text{A} \end{array}$$

Рисунок 2

Решение:

1. Рассмотрим сначала произведение ABC на число десятков (4-я строка). При умножении C на какое-либо число можно получить C только при умножении на 1. Значит, во втором множителе в разряде десятков цифра 1. Следовательно, в 4-й строке цифры первого множителя ABC (Рис. 2).

2. Рассмотрим умножение единиц C и A. Произведение C·A=A, где A – последняя цифра произведения. A не может принять значение 0, т.к. с нуля число ABC начинаться не может. Значит, это значение произведения C и A число двузначное, единицы которого равны второму множителю, т.е. A (пятая строка – в единицах A). Это могут быть выражения: 3·5, 5·5, 6·2, 6·4, 6·6, 6·8, 7·5, 9·5. Исключаем произведения с одинаковыми множителями. Замечаем, что A не больше 3, т.к. в противном случае произведение (3-я строка) содержало более трех цифр, а рисунок показывает, что их три. Следовательно, A может быть только числом 2, а C, соответственно, числом 6. (Рис. 3)

$$\begin{array}{r} 2 \text{B} 6 \\ \times \quad 1 2 \\ + \quad * * 2 \\ \hline 2 \text{B} 6 \\ * * 3 2 \end{array}$$

Рисунок 3

$$\begin{array}{r} 2 3 6 \\ \times \quad 1 2 \\ + \quad 4 7 2 \\ \hline 2 3 6 \\ 2 8 3 2 \end{array}$$

Рисунок 4

3. 5-я строка: чтобы получить 3 в разряде десятков, 6 прибавляем к 7. Значит, в 3-й строке в разряде десятков 7. Тогда, B=(7-1):2=3, где 1 – десятки произведения 6 и 2, а 2 – единицы второго множителя (7=B·2+1). Итак, A=2, B=3, C=6 (Рис. 4)

Умение критически проанализировать найденное решение (является ли оно верным, является ли это решение единственным), вы-

явить причины ошибок, также важно для стимулирования саморазвития логической культуры, как и умение, связанное с обоснованием правильности найденного решения.

Если ученик не справился с заданием, то грамотный разбор возможного решения с помощью педагога способствует не только самостоятельному поиску ответов на вопросы к себе (почему я не справился, чего мне не хватало, как мне действовать в следующий раз), также актуален для стимулирования саморазвития логики мысли ученика.

Содержание нестандартных заданий должна ориентироваться на круг интересов младшего школьника. Целесообразно, чтобы такие задания отражали краеведческие особенности и историю родного края. Так, жизнь Калужского региона связана с именами таких ученых математиков как Н.П. Чебышев и А.Я. Хинчин [8]. Дети могут узнать об этом из следующей задачи.

«Знаменитый российский математик Александр Яковлевич Хинчин родился и жил в детстве в городе Кондрово. Он прожил 65 лет. В XX веке он прожил на 53 года больше, чем в XIX веке. В каком году родился Александр Яковлевич?» (Олимпиада для младших школьников, 2002) [3, с. 54].

После поиска и обнаружения способа решения задач данного типа можно предложить детям найти необходимые сведения в открытых источниках данных, произвести необходимые подсчеты и заполнить пропуски числовыми данными.

«Известный русский ученый К.Э. Циолковский прожил ___ лет. В ___ веке он прожил на ___ лет меньше, чем в ___ веке. В каком году родился К.Э. Циолковский?» [6].

Включение новых знаний в индивидуальный опыт ученика в процессе освоения предметного содержания является одним из показателей развития логической культуры учащихся [7].

Таким образом, работа с нестандартными заданиями (поиск решения, участие в конструировании таких задач, анализ предложенных решений, поиск своих и чужих ошибок решения, постановка вопросов самому себе и поиск ответов на них) является условием стимулирования саморазвития логической культуры ребенка в дополнительном математическом образовании. Процесс саморазвития – процесс многоплановый, многоаспектный. К его реализации должен быть готов и сам ученик, и сопровождающий его педагог.

Список литературы:

1. Баранов, С.П. Развитие логики мышления младших школьников / С.П. Баранов, Н.И. Чиркова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 22-25.
2. Гуляихина, Е.С. Система педагогических условий развития логической культуры младших школьников / Е.С. Гуляихина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 59-62.
3. Дробышев, Ю.А. Математические олимпиады как средство развития исследовательских способностей обучающихся / Ю.А. Дробышев, И.В. Дробышева. – Калуга: Калужский государственный институт модернизации образования, 2015. – 208 с. – (Серия «Работаем по ФГОС»).
4. Иванова, И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании / И.В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 107-115.
5. Овчинникова, М.В. Организация вечера математических развлечений в проектной и научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики / М.В. Овчинникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 153-157.
6. Павлова, О.А. Воспитание гражданственности у младших школьников средствами математики / О.А. Павлова // Научное наследие и развитие идей К.Э. Циолковского. Материалы 54-х Научных чтений памяти К.Э. Циолковского. 2019. – С. 342-344.
7. Павлова, О.А. Механизмы стимулирования саморазвития логического мышления ребенка в дополнительном математическом образовании / О.А. Павлова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12 – 1. – С. 188-193.
8. Павлова, О.А. Образовательный потенциал предметных олимпиад: на примере олимпиад по математике / О.А. Павлова А.В. Лыфенко // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 53-58.
9. Панишева, О.В. Открытая олимпиада как средство математического просвещения школьников / О.В. Панишева, А.В. Логинов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2019. – № 1. – С. 110-119.
10. Чиркова Н.И. Логическое развитие младших школьников в процессе решения текстовых задач / Н.И. Чиркова // Вестник Калужского университета. – 2016. – № 1. – С. 88-91.
11. Чиркова, Н.И. Развитие логической культуры младших школьников на уроках математики / Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2017. – № 3. – С. 61-67.
12. Чиркова, Н.И. Развитие самостоятельности логических высказываний в процессе освоения знаний младшими школьниками: Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук. – М., 2007. – 18 с.
13. Чиркова, Н.И. Роль логических высказываний в освоении знаний школьниками / Н.И. Чиркова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Философские науки». – 2006. – № 4. – С. 126-132.
14. Чиркова, Н.И. Формирование логической компетентности у младших школьников при освоении математического содержания / Н.И. Чиркова // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. – Калуга: Издательство КГУ им. К.Э. Циолковского, 2016. – С. 200-203.
15. Чиркова, Н.И. Формирование у младших школьников универсального учебного действия сравнения при изучении величин / Н.И. Чиркова // Вестник Калужского университета. – 2018. – №2. – С. 111-116.
16. Чиркова, Н.И. Развитие математической наблюдательности у младших школьников / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Наука и школа. – 2019. – № 6. – С. 140-146.
17. Чиркова, Н.И. Развитие логических универсальных учебных действий у младших школьников при решении арифметических задач / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Эффективные модели психолого-педагогического и методического сопровождения внедрения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Материалы региональной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал. – Арзамас, 2016. – С. 97-102.
18. Чиркова, Н.И. Развитие начальных логических умений на уроках математики/ Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Начальная школа. – 2017. – №5. – С. 80-86.
19. Чиркова, Н.И. Развитие самостоятельности младших школьников в работе над текстовой задачей / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Начальная школа. – 2016. – № 4. – С. 65-69.

20. Чиркова, Н.И. Развитие у младших школьников приема сравнения при изучении математики / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Начальная школа. – 2018. – № 6. – С. 49-53.
21. Чиркова, Н.И. Формирование математических понятий у младших школьников / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2018. – № 2. – С. 52-56.
22. Чиркова, Н.И. Формирование у младших школьников умения учиться в процессе выполнения олимпиадных математических заданий / Н.И. Чиркова, О.А. Павлова // Начальное образование. – 2018. – № 6. – С. 11-17.

O.A. Pavlova

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF LOGICAL CULTURE SELF-DEVELOPMENT
OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN ADDITIONAL MATHEMATICAL EDUCATION**

Abstract. The purpose of the article is to search tools and conditions for pedagogical support of logical culture self-development of the primary school pupil in additional Mathematical education. The article has identified difficulties associated with the formation of the logical culture of the primary school pupil and possibilities that exist in the system of additional Mathematical education for the solution of this pedagogical problem. The main components of the system of additional Mathematical education are: Mathematical clubs, camp schools, projects, competitions and the Olympiad movement. The pedagogical support of pupils is based on the following tools of working with non-standard tasks as the means of stimulating the self-development of the logical culture of the primary school pupils: finding a solution, participating in the design of such problems, analyzing proposed solutions, finding one's own and other pupils' mistakes, putting questions to yourself and finding answers to them.

Key words: pedagogical support, self-development, primary school age, logical culture, additional mathematical education, non-standard tasks.

References:

1. Baranov S.P., Chirkova N.I. Razvitiye logiki myshleniya mladshikh shkolnikov // Nachalnaya shkola, 2006, N 12. P. 22-25.
2. Gulyakhina E.S. Sistema pedagogicheskikh uslovy razvitiya logicheskoi kultury mladshikh shkolnikov / Izvestiya Volgograd State Pedagogical University. 2009. N 9. P. 59-62.
3. Drobyshev Yu.A., Drobysheva I.V. Matematicheskiye olimpiady kak sredstvo razvitiya issledovatel'skikh sposobnostei obuchayushchikhsya / Yu.A. Drobyshev, I.V. Drobysheva. Kaluga: Kaluga State University of Education Modernization, 2015. 2008 p. (Ser. "Robotayem po FGOS").
4. Ivanova I.V. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye samorazvitiya podrostkov v dopolnitelnom aerokosmicheskom obrazovanii // Yaroslavski pedagogichesky vestnik. 2018. N 1. P. 107-115.
5. Ovchinnikova M.V. Organizatsiya vechera matematicheskikh razvlecheny v proyektnoi i nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti budushchikh uchitelei matematiki // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. N 61-2. P. 153-157.
6. Pavlova O.A. Vospitaniye grazhdanstvennosti u mladshikh shkolnikov sredstvami matematiki // Nauchnoye nasledie i razvitiye idei K.E. Tsiolkovskogo. Materials of 54th Scientific Readings in memory of K.E. Tsiolkovsky, 2019. P. 342-344.
7. Pavlova O.A. Mekhanizmy stimulirovaniya samorazvitiya logicheskogo myshleniya rebyonka v dopolnitelnom matematicheskom obrazovanii / Voprosy pedagogiki. 2019. N 12 – 1. P. 188-193.
8. Pavlova O.A., Lyfenko A.V. Obrazovatelny potentsial predmetnykh olimpiad: na primere olimpiad po matematike // Nachalnaya shkola, 2016. N 4. P. 53-58.
9. Panishcheva O.V., Loginov A.V. Otkrytaya olimpiada kak sredstvo matematicheskogo prosveshcheniya shkolnikov // Vestnik Moscow University. Series 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye. 2019. N 1. P. 110-119.
10. Chirkova N.I. Logicheskoye razvitiye mladshikh shkolnikov v protsesse resheniya tekstovykh zadach // Vestnik Kaluga University. 2016. N 1. P. 88-91.
11. Chirkova N.I. Razvitiye logicheskoi kultury mladshikh shkolnikov na urokakh matematiki // Gumanizatsiya obrazovaniya. 2017. N 3. P. 61-67.
12. Chirkova N.I. Razvitiye samostoyatel'nosti logicheskikh vyskazyvaniy v protsesse osvoyeniya znany mladshimi shkolnikami. Abstract diss ... cand Ped.Sc.M., 2017. 18 p.

13. Chirkova N.I. Rol logicheskikh vaskazyvany v osvoyenii znany shkolnikami // Vestnik Moscow State Regional University. Series "Filosofskiye nauki". 2006. N 4. P. 126-132.
14. Chirkova N.I. Formirovaniye logicheskoi kompetentnosti u mladshikh shkolnikov pri osvoyenii matematicheskogo soderzhaniya // Scientific proceedings of Kaluga State University named after K.E.Tsiolkovsky. Series: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki. 2016. Kaluga: PH KSU named after K.E. Tsiolkovsky, 2016. P. 200-203.
15. Chirkova N.I. Formirovaniye u mladshikh shkolnikov universalnogo uchebnogo deistviya sravneniya pri izuchenii velichin // Vestnik Kaluga University. 2018. N 2. P. 111-116.
16. Chirkova N.I. Razvitiye matematicheskoi nablyudatelnosti u mladshikh shkolnikov // Nauka i shkola. 2019. N 6. P. 140-146.
17. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitiye logicheskikh universalnykh uchebnykh deistvy u mladshikh shkolnikov pri reshenii arifmeticheskikh zadach // Effektivnye modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya vnedreniya Federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachalnogo onshchego obrazovaniya: Materials of regional scientific-practical conference. National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky. Arzamas branch. Arzamas, 2016. P. 97-102.
18. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitiye nachalnykh logicheskikh umeny na urokakh matematiki // Nachalnaya shkola. 2017. N 5. P. 80-86.
19. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitiye samostiyatelnosti mladshikh shkolnikov v rabote nad tekstovoi zadachei // Nachalnaya shkola. 2016. N 4. P. 65-69.
20. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Razvitiye u mladshikh shkolnikov priyoma sravneniya pri izuchenii matematiki // Nachalnaya shkola. 2018. N 6. P. 49-53.
21. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Formirovaniye matematicheskikh ponyaty u mladshikh shkolnikov // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2018. N 2. P. 52-56.
22. Chirkova N.I., Pavlova O.A. Formirovaniye u mladshikh shkolnikov umeniya uchitsya v protsesse vypolneniya olimpiadnykh matematicheskikh zadany // Nachalnoye obrazovaniye. 2018. N 6. P. 11-17.

УДК 373.31

Е.С. Епищева, В.Н. Зиновьева

РОЛЬ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматривается роль межпредметных связей для развития интеллектуально-творческого потенциала личности младших школьников. Дана характеристика межпредметных связей и обоснована необходимость их осуществления. Определены подходы к реализации межпредметных связей как средства развития познавательной активности обучающихся начальной школы на примере уроков математики и технологии.

Ключевые слова: начальная школа, межпредметные связи, интеллектуально-творческие способности, познавательная активность, универсальные учебные действия, методика обучения математике, методика обучения технологии.

Цель современной начальной школы – не просто давать знания, а формировать личность, которая умеет и хочет учиться, занимает позицию активного субъекта деятельности. Учитывая это, большое значение имеет формирование у обучающихся интеллектуально-творческого потенциала, стремление к самостоятельной познавательной деятельности. Современная жизнь выдвигает новые приоритеты. Быстрые темпы научно-технического прогресса предъявляют новые требования не только к знаниям, которые должны усвоить обучающиеся, но и к способам их получения. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения процесс обучения младших школьников должен осуществляться в единстве с развитием личности ребёнка, на основе формирования у него умения учиться, обеспечиваемого универсальными учебными действиями [16]. На первый план выходит личностное развитие, все шире внедряются элементы личностно-ориентированного обучения. Именно в условиях личностно-ориентированного обучения происходит становление таких важных качеств личности, как рефлексивность, критичность мышления, умение работать с информацией, коммуникативные навыки, ответственность за последствия собственных действий. Развитие интеллектуально-творческих способностей – это умение использовать знания в нестандартных ситуациях, которое включает развитие мышления, умение обобщать, творчески анализировать ситуацию.

Учебные предметы, изучаемые в школе, являются дидактически обоснованными учебно-познавательными комплексами научных знаний и практических умений, относящихся, как правило, к определенной области науки. Поскольку в этих предметах отражены определенные взаимосвязанные явления объективной действи-

тельности, то они не могут быть абсолютно изолированными и в учебном процессе. Качество усвоения обучающимися знаний в значительной степени зависит от умелого использования в учебном процессе межпредметных связей. Квалифицированное и систематическое их применение способствует глубокому и сознательному усвоению школьниками программного материала, интеллектуально-творческому развитию, повышению познавательной активности и интереса к предметам, учит применять полученные знания на практике. Межпредметные связи – это связи между учебными предметами, которые устанавливает учитель или ученик в процессе познавательной деятельности с целью наиболее глубокого осознания той или иной проблемы, а так же с целью наиболее эффективного применения знаний на практике [4, с. 12]. Академики Э.И. Монозон и А.И. Берг, отмечая общепедагогическую значимость связей между учебными предметами, пишут, что вопрос выявления связей между школьными учебными дисциплинами крайне труден как в теоретическом, так и в практическом отношении, это серьезная педагогическая проблема [9, с. 72].

Познавательные универсальные учебные действия определяются как способы решения познавательных учебных задач, требующих применения различных методов познания, рационального использования мыслительных операций, деятельности моделирования и конструирования [2, с. 35]. При построении процесса обучения младших школьников в целях развития познавательных универсальных учебных действий очень важно учитывать их влияние на общее интеллектуальное развитие обучающегося. Формирование познавательных интересов обучающихся ускоряется, если используются межпредметные связи, когда процесс

добывания знаний становится творческим и увлекательным.

Как утверждают психологи (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.), знания, предлагаемые для усвоения, «в предметном содержании являются готовыми продуктами чужого опыта. Чтобы их усвоить, необходимо осуществить определенную деятельность, то есть присвоить их» [17, с. 162]. Очевидно, что младший школьник нуждается в такой деятельности, в процессе которой он может рассуждать, исследовать, моделировать, экспериментировать, то есть распоряжаться приобретенной информацией. Такая деятельность обеспечит саморазвитие и самообразование ребенка согласно его возрастным потребностям. Межпредметные связи – один из главных «инструментов» педагогической интеграции. Деятельность, которая базируется на реализации межпредметных связей, и есть деятельность по сознательному присвоению полученных знаний и способность их использовать как в учебных, так и в жизненных ситуациях.

По своей сути межпредметные связи должны рассматриваться в школе как конкретное выражение синтеза изучаемых предметов. На основе межпредметного изучения учебного материала создаются благоприятные условия для развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Межпредметные связи по содержанию фактического материала и по характеру умственного труда способствуют научному построению познавательной деятельности школьников, что имеет важнейшее значение в развитии творческого потенциала, познавательной активности личности обучающегося, с широким и глубоким «видением» основных проблем действительности. А это в свою очередь помогает реализовать одну из основных задач школы: подготовить обучающегося как активную личность, способную быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни и перемене содержания труда.

Установление межпредметных связей основывается на физиологических и психологических данных о системности работы мозга и психических функций. Так, по мнению И.М. Сеченова, восприятие внешнего мира направлено на выяснение связей и зависимостей между предметами. Обогащение знаниями выдвигает на первый план задачу восполнения пробелов и приведения в систему понятий и представлений, группировку их на основе руководящих идей. При этом основой процесса обучения является накопление жизненного опыта, систематизация знаний, умений и навы-

ков, их подвижность. Процесс систематизации новых знаний сопровождается установлением связей между ними [10, с. 139].

К.Д. Ушинский одним из первых обосновал необходимость осуществления межпредметных связей с точки зрения психологии. Он считал, что межпредметные связи в голове ребёнка есть цепь ассоциаций, связанных между собой общими звеньями. Мысли К.Д. Ушинского об ассоциативной психологической природе межпредметных связей лежат в основе современных психологических исследований проблемы межпредметных связей [15, с. 148].

Особенно важны для познавательной деятельности школьников межсистемные ассоциации, которые обеспечивают единство, целостность личности как единство мировоззрения и поведения и являются психологической основой для действия межпредметных связей. Наибольшие затруднения у обучающихся вызывают межпредметные связи на уровне идей, ибо это требует более высокого уровня учебной деятельности. Поэтому при реализации межпредметных связей необходимо, прежде всего, исходить из особенностей учебной деятельности школьников данного возраста. Интересные занятия с периодическим переключением с одного вида деятельности на другой, привлечение знаний из других предметов для решения задач другого предмета, активная познавательная деятельность сами по себе способствуют развитию интеллектуально-творческого потенциала личности [1].

Таким образом, основой изучения умственной деятельности, протекающей при использовании межпредметных связей, является ассоциативная связь. Начальные представления об объектах и явлениях, получаемые детьми при знакомстве с ними на отдельных уроках в начальных классах, объединяются и взаимоподчиняются в процессе обучения, что является следующей ступенью обобщения, ведущей к частносистемным связям, отражающим предметы более полно и с разных точек зрения. Использование межпредметных связей для объединения локальных ассоциаций дает такой уровень обобщенности представлений, который необходим для дальнейшего формирования понятий на их основе.

Л.С. Выготский утверждал, что тип мышления рождает соответствующий ему тип восприятия, памяти, то есть другую личность. А значит, другие потребности, интересы, мотивы, познания [3, с. 110]. Если школьник обладает развитыми познавательными универсальными учебными действиями, ему доступны эле-

менты теоретического и творческого мышления, то есть выход за границы однотипных задач и усвоение обобщенного способа их решения. Дидактический процесс, который направлен на формирование универсальности познавательных учебных действий, стимулирует развитие всех свойств теоретического и творческого мышления, создает важную для дальнейшего обучения познавательную сферу личности. В то же время способность к обобщенной оценке способов деятельности, участие теоретического и творческого мышления в познании позволяет перевести и универсальность учебных действий на новый уровень развития.

Одна из причин потери учениками интереса к обучению, познавательной активности заключается в том, что они не видят ближайшей, а также удаленной цели изучения материала того или иного предмета. Анализ психологического портрета младшего школьника позволяет выделить еще одну интересную психологическую особенность: он, образно говоря, «учится не глазами и ушами, а руками». Это означает, что любое знание усваивается ребенком легче, если оно прошло через руки, зафиксировалось в конкретном практическом действии.

Большими возможностями для реализации межпредметных связей располагает математика. Это связано со спецификой данного предмета и его значением во всевозможных областях человеческой деятельности. Весомую роль для повышения уровня усвоения математических и геометрических знаний, сформированности умений их практического применения, развития интеллектуально-творческих способностей младших школьников играет реализация межпредметных связей на уроках математики и технологии. Выполненный нами анализ учебно-методического комплекса (УМК) по математике и технологии в начальной школе [8, 13] показал недостаточную разработанность методики реализации межпредметных связей, что отрицательно сказывается на их содержании. В них цели реализации межпредметных связей декларируются, но не конкретизируются в требованиях к ключевым компетенциям как отдельно взятого класса, так и при выходе из начальной школы. Наблюдается несогласованность в изучении отдельного материала, отсутствие единого подхода к реализации межпредметных связей, стихийность и неуправляемость этого процесса; недостаточное внимание к формированию у обучающихся умений переноса математических и геометрических знаний в новые виды деятельности.

Эффективным средством повышения уровня усвоения математических и геометрических знаний и практических умений младших школьников, развития интеллектуально-творческих способностей и познавательной активности обучающихся является использование единой системы заданий на уроках математики и технологии. Это могут быть задания, направленные на формирование представлений о геометрической форме; умение выделять знакомые формы в окружающих предметах (отбор фигур по образцу среди множества данных разного цвета и размера); умение группировать предметы по форме, выбирать предметы по аналогии (такой же формы, но другого цвета или величины), выделять геометрические фигуры в сложных контурных изображениях, моделировать геометрические фигуры из различных материалов (аппликация, лепка и др.). Приведем примеры таких заданий.

1. Учитель на уроке математики демонстрирует детям модель геометрической фигуры (круг), называет ее, показывает модели одинаковых геометрических фигур разного цвета и размера. Обучающиеся получают раздаточный материал (геометрические фигуры разного цвета и размера), сравнивают их (по форме, по величине, по цвету). Приходят к выводу, что все фигуры разные по цвету и величине, но одинаковые по форме. Все фигуры – круги. Далее по инструкции учителя выполняется практическая работа. Обучающиеся скатывают круги из пластилина разные по цвету и размеру, сравнивают их, приходят к выводу, что круги разные по величине и по цвету, но одинаково катятся. Изготовленные на уроке математики геометрические фигуры используются на уроке технологии при лепке игрушки «Неваляшка».

2. Учитель демонстрирует детям графическое изображение домика, елки, стола, снеговика. Затем детям предлагается задание нарисовать геометрические фигуры, из которых сложили снеговик. Далее дети называют геометрические фигуры, из которых сложили домик, ёлку, стол. На уроке технологии дети выполняют аппликацию из геометрических фигур «Домик», «Ёлка», «Снеговик» (по выбору).

3. На уроке математики обучающимся предлагается 10 геометрических фигур разного цвета и размера. Учитель показывает образец фигуры и по нему ученики должны выбрать такую же фигуру и назвать ее. Далее обучающиеся должны выделить из этих фигур все треугольники, круги, квадраты, прямоугольники и расположить их в отдельные ряды, объяснив свой выбор. На уроке технологии осваиваются

новые приемы изготовления геометрических фигур из различных материалов. Обучающимся предлагается выполнить практические действия, например, вылепить круг (куб, брусок, треугольник) из пластилина, получить вычерчиванием по вершинам геометрические фигуры другого цвета и размера. Детям дается задание вспомнить все известные им способы получения геометрической фигуры из различных материалов (лепка из пластилина, конструирование из палочек и пластилина, полосок бумаги, вычерчивание по точкам, перегибание бумаги, вырезание и др.).

4. Наблюдение геометрических форм проводится на уроках математики и технологии. В качестве объектов для проведения наблюдений и обобщений демонстрируются реальные предметы. Например, при изготовлении изделия «Новогодняя снежинка» дети складывают по осям бумажные заготовки разной величины, получая при этом углы разных видов. Под руководством учителя они определяют вид углов, сравнивают их между собой, приходят к выводу о том, что величина угла не зависит от длины его сторон. В процессе работы над изделием, обучающиеся складывают заготовки еще раз, получая острые углы, и самостоятельно подтверждают вывод.

5. На уроках технологии образцы изготавливаемых изделий являются объектами наблюдений и анализа. Во 2 классе, когда образы геометрических фигур только формируются, обучающиеся работают по образцам, где четко выделены все детали – геометрические формы. В 3 классе, когда основные представления о целостном образе фигур сформированы, используются нерасчлененные образцы. Поэтому требуется дополнительная работа по их анализу. Учитель предъявляет образец изделия (аппликация «Машина»), представляющий собой контурное изображение. На доске изображается аналогичный увеличенный контур. Учитель предлагает обучающимся дочертить геометрические фигуры, из которых составлено изображение машины. Обучающиеся предлагают разные варианты получения изображения машины с помощью геометрических фигур. Один из вариантов выбирается в качестве основы для изготовления изделия.

Как видно из рассмотренных примеров, на уроках математики и технологии постоянно используется прием сравнения, так как психологические исследования доказывают, что сопоставление и противопоставление активизирует мыслительную деятельность, оказывает развивающее воздействие на операции анализа,

синтеза, обобщения и дифференциации. Творческая работа на уроках математики должны иметь несколько целей: 1) развивать умственную активность детей; 2) пробуждать необходимость интеллектуальных усилий; 3) формировать положительное отношение к учебе, прививать любовь и интерес к самостоятельной работе; 4) вырабатывать навыки организованности; 5) приучать к более продолжительной концентрации внимания на отдельные виды творческой работы. Целью межпредметных связей образовательной области «Технология» с другими науками является развитие в процессе обучения умение не только «думать руками», но и выражать целенаправленную упорядоченную систему деятельности по эффективному применению обучающимися полученных знаний. Таким образом, проблема межпредметных связей – сложное педагогическое явление, отражающее единство и взаимосвязь образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения в школе. И ее осуществление в учебном процессе должно носить комплексный характер. С учетом этого, реализация межпредметных связей на уроках математики и технологии в начальной школе требует комплексного подхода при отборе содержания, выбора методов, форм и средств обучения при изучении этих дисциплин.

Очень много младший школьник делает путем проб и ошибок. Он не может сразу представить полностью путь решения учебной задачи, проанализировать целесообразность выбранных способов ее решения, сравнить результат с эталоном. Это определяет важнейшее требование к процессу обучения: обратить особое внимание на коллективное конструирование алгоритма решения учебной задачи. Такое познавательное учебное действие является базовым для всех других универсальных действий. Также важной особенностью младшего школьного возраста является переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. И учителю следует всячески его стимулировать, предлагая ученикам сравнивать различные технологические объекты, делать выводы и обобщения. Важно так организовать работу по реализации межпредметных связей, чтобы перед обучающимися как можно чаще возникали вопросы и задания разной степени сложности. Решая межпредметные познавательные задачи, ученик направляет свою активность либо на поиск неизвестных отношений, в которых находятся известные предметные знания, либо на формирование новых, обобщенных понятий

на основе установленных конкретных межпредметных связей.

Использование межпредметных связей с целью активизации познавательной деятельности и развития интеллектуально-творческого потенциала личности состоит из следующих этапов: 1) отбор тех элементов знаний, которые используются в изучении нового учебного материала; 2) изучение этих элементов знаний, если они не знакомы обучающимся, или их актуализация, если они были изучены ранее; 3) постановка перед обучающимся проблемы, решение которой приводит к получению новых знаний; 4) составление плана решения поставленной проблемы и его реализация.

Межпредметные связи способствуют повышению научности, доступности обучения, усилению познавательной деятельности обучающихся, улучшению качества сформированных универсальных учебных действий обучающихся. Основными дидактическими функциями межпредметных связей между дисциплинами одной образовательной области, а также между дисциплинами разных образовательных областей в ФГОС НОО являются: системообразование, систематизация, обобщение знаний; координация, согласование учебных дисциплин в учебных планах; формирование у обучающихся целостной научной картины мира; формирование диалектического метода мышления.

Значение и влияние межпредметных связей на обучение мы рассматриваем с таких позиций:

1. Межпредметные связи стимулируют и укрепляют интерес к уроку.

2. Межпредметные связи развивают познавательную активность обучающихся.

3. Межпредметные связи углубляют интерес к изучению связей между знаниями из смежных областей.

4. Межпредметные связи способствуют развитию интеллектуально-творческих способностей младших школьников.

Резюмируя отмеченное, подчеркнем, что важной чертой познавательной активности обучающихся, развития интеллектуально-творческих способностей является не только самостоятельность и инициативность в усвоении теоретических знаний, но и сформированность умений школьников переносить полученные знания на решение новых задач, новых проблем, с которыми они сталкиваются в учебной практике и повседневной жизни. Достичь этого невозможно без осуществления межпредметных связей в процессе обучения.

Таким образом, формируемая на основе межпредметных связей познавательная активность личности обеспечивает целостность, системность знаний и умений, устойчивость, творческий характер их проявления на основе широкого переноса знаний из одной предметной области в другую, осмысленность и творчество при решении прикладных задач. Отсюда следует, что если систематически осуществлять при обучении межпредметные связи, то ассоциативная познавательная деятельность обучающихся значительно усилится и обеспечит формирование научных знаний, а так же развитие интеллектуально-творческих способностей младших школьников.

Список литературы:

1. Антохина, В.А. Использование цифровых образовательных ресурсов при формировании универсальных знаково-символических действий у младших школьников на уроках русского языка / В.А. Антохина, Д.Н. Елкина // Вопросы педагогики. – 2019. – №7-1. – С. 31-3.
2. Виноградова, Н.Ф. Дидактическое сопровождение процесса обучения в начальной школе: формирование познавательных универсальных учебных действий: методическое пособие / Н.Ф. Виноградова, О.А. Рыдзе; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение: Учебная литература, 2018. – 112 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития. Избранные работы / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 302 с.
4. Максимова, В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Книга для учителя / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 2004. – 192 с.
5. Максимова, Т.Н. Поурочные разработки по технологии. 1 класс / Т.Н. Максимова. – 3-е изд. – М.: ВАКО, 2019. – 272 с.
6. Максимова, Т.Н. Поурочные разработки по технологии. 2 класс / Т.Н. Максимова. – 4-е изд. – М.: ВАКО, 2020. – 272 с.
7. Максимова, Т.Н. Поурочные разработки по технологии. 3 класс / Т.Н. Максимова. – 4-е изд. – М.: ВАКО, 2020. – 256 с.
8. Максимова, Т.Н. Поурочные разработки по технологии. 4 класс / Т.Н. Максимова. – 2-е изд. – М.: ВАКО, 2018. – 288 с.

9. Монозон, Э.И. Основы педагогических знаний / Э.И. Монозон, А.И. Берг – М.: Педагогика, 2016. – 198 с.
10. Сеченов, И.М. Избранные произведения: научное издание / И.М. Сеченов. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 2008. – 412 с.
11. Ситникова, Т.Н. Поурочные разработки по математике. 1 класс / Т.Н. Ситникова, И.Ф. Яценко. – 5-е изд. – М.: ВАКО, 2020. – 464 с.
12. Ситникова, Т.Н. Поурочные разработки по математике. 2 класс / Т.Н. Ситникова, И.Ф. Яценко. – 5-е изд. – М.: ВАКО, 2019. – 480 с.
13. Ситникова, Т.Н. Поурочные разработки по математике. 3 класс / Т.Н. Ситникова, И.Ф. Яценко. – 6-е изд. – М.: ВАКО, 2019. – 448 с.
14. Ситникова, Т.Н. Поурочные разработки по математике. 4 класс / Т.Н. Ситникова, И.Ф. Яценко. – 4-е изд. – М.: ВАКО, 2020. – 464 с.
15. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения (комплект из 2 книг) / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 2012. – 946 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://минобрнауки.рф>.
17. Якиманская, И.С. Педагогическая психология (основные проблемы) / И.С. Якиманская. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008. – 646 с.

E.S. Epishcheva, V.N. Zinovieva

**ROLE OF INTERSUBJECT CONNECTIONS IN DEVELOPMENT
OF INTELLECTUAL CREATIVE ABILITIES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS**

Abstract: The article discusses the role of intersubject connections for the development of the intellectual and creative potential of the personality of primary school pupils. The characteristic of intersubject connections is given and the necessity of their implementation is substantiated. The approaches to the implementation of intersubject connections as the means of developing cognitive activity of primary school pupils on the example of Mathematics and Technology lessons are determined.

Key words: primary school, intersubject connections, intellectual and creative abilities, cognitive activity, universal educational actions, methods of teaching Mathematics, methods of teaching Technology.

References:

1. Antokhina V.A., Elkina D.N. Ispolsovaniye tsifrovyykh obrazovatelnykh resursov pri formirovaniі universalnykh znakovо-simvolicheskikh deistvy u mladshikh sholnikov na urokakh russkogo yazyka // Voprosy pedagogiki, 2019, N 7-1, P. 31-38/
2. Vinogradova N.F. Didakticheskoye soprovozhdeniye protsessа obucheniya v nachalnoi shkole: formirovaniye poznavatelnykh universalnykh uchebnykh deistvy: metodicheskoye posobiye / N.F. Vinogradova, O.A. Rydze; edited by N.F. Vinogradova. - M.: Prosveshcheniye: Uchebnaya literatura, 2018. – 112 p.
3. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya. Izbrannyye raboty. – M.: PH Urayt, 2017. – 302 p.
4. Maksimova V.N. Mezhpredmetnye svyazi i sovershenstvovaniye protsessа obucheniya: Kniga dlya uchitelya. – M.: Prosveshcheniye, 2004. – 192 p.
5. Maksimova T.N. Pourochnyye razrabotki po tekhnologii. 1 klass. – 3 ed. – M.: VAKO, 2019, - 272 p.
6. Maksimova T.N. Pourochnyye razrabotki po tekhnologii. 2 klass – 4 ed. – M.: VAKO, 2020. – 272 p.
7. Maksimova T.N. Pourochnyye razrabotki po tekhnologii. 3 klass. – 4 ed. – M.: VAKO, 2020. – 256 p.
8. Maksimova T.N. Pourochnyye razrabotki po tekhnologii. 4 klass. – 2 ed. – M.: VAKO, 2018. – 288p.
9. Monoszon E.I., Berg A.I. Osnovy pedagogicheskikh znany. – M.: Pedagogika, 2016. – 198 p.
10. Sechenov I.M. Izbrannyye proizvedeniya: nauchnoye izdaniye. – 2 ed. – M.: Uchpedgiz, 2008. – 412 p.
11. Sitnikova T.N., Yatsenko I.F. Pourochnyye razrabotki po matematike. 1 klass. – 5 ed. – M., VAKO, 2020. – 464 p.
12. Sitnikova T.N., Yatsenko I.F. Pourochnyye razrabotki po matematike. 2 klass. – 5 ed. – M.: VAKO, 2019. – 480 p.

13. Sitnikova T.N., Yatsenko I.F. Pourochnye razrabotki po matematike. 3 klass. – 6 ed. – M.: VAKO, 2019. – 448 p.
14. Sitnikova T.N., Yatsenko I.F. Pourochnye razrabotki po matematike. 4 klass. – 4 ed. – M.: VAKO, 2020. – 464 p.
15. Ushinsky K.D. Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya (2 books) / K.D. Ushinsky. – M.: Pedagogika, 2012. – 946 p.
16. Federalny gosudarstvennyy orbazovatelny standart nachalnogo obshchego obrazovaniya [El.r]. – Assess mode: <http://минобрнауки.рф>.
17. Yakimanskaya I.S. Pedagogicheskaya psikhologiya (osnovnye problemy). – M.: PH Moscow Psychology and Social Institute, 2008. – 646 p.

УДК 373.31

В.А. Антохина, А.И. Должикова
**ДИАГНОСТИРОВАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ
КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ**

Аннотация: В статье представлены результаты теоретического анализа содержания контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников как продукта преобразования универсальных контрольно-оценочных действий, скоординированных между собой в единую систему. Рассматриваются результаты теоретико-экспериментального исследования уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников при обучении орфографии, соотнесенные с предложенным содержанием обсуждаемого феномена. Предлагается для обсуждения типология методических средств, нацеленная на планомерное формирование контрольно-оценочных действий, обеспечивающих контрольно-оценочную самостоятельность младших школьников.

Ключевые слова: контрольно-оценочная самостоятельность, универсальные учебные действия, обучение орфографии, младшие школьники.

Проблема снижения уровня орфографической грамотности обучающихся остро стоит в российском обществе. Овладение орфографическим навыком является необходимым условием становления грамотного письма – неотъемлемой части культуры письменной речи младших школьников. Орфографический навык складывается на основе сознательного овладения орфографическими действиями при систематическом самоконтроле и самооценке. Контрольно-оценочная самостоятельность является ключевой составляющей учебной самостоятельности младших школьников, относящейся к метапредметным результатам образования, которые определены во ФГОС НОО [13].

Однако данные современных методических и психолого-педагогических исследований [15, с.4; 6, с.21], результаты предпринятого нами экспериментального исследования свидетельствуют о низком уровне сформированности контрольно-оценочной самостоятельности, демонстрируемой школьниками в процессе орфографического письма.

Признавая значимость исследований, обогативших арсенал теоретических и практических разработок по данной проблеме, необходимо отметить, что в настоящее время остается нерешенным вопрос о содержании понятия «контрольно-оценочная самостоятельность», что влечет за собой неразработанность научно-обоснованных методических инструментов диагностики и формирования контрольно-

оценочной самостоятельности младших школьников.

В рамках данной статьи обосновывается один из возможных подходов к осмыслению содержания контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников и на этой основе к разработке методических инструментов ее диагностики и формирования.

Контрольно-оценочная самостоятельность мало изучена как самостоятельный феномен, чаще всего ее рассматривают как составную часть учебной самостоятельности. При этом в научных работах неоднозначно определяется суть контрольно-оценочной самостоятельности: как качество личности или как действие в зависимости от понимания природы учебной самостоятельности.

Так, Е.В. Проничева рассматривает обсуждаемый феномен как качество личности: «Контрольно-оценочная самостоятельность – это готовность личности к инициативным, осознанным, ответственным действиям по осуществлению контроля и оценки своей деятельности» [7, с. 85]. Автор предлагает ряд критериев для определения уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности: инициативность, осознанность, оперативность, систематичность [7, с. 86]. Используя описанные критерии, автор выделяет 4 уровня контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников (табл. 1) [8, с. 30].

Таблица 1 – Уровни сформированности контрольно-оценочной самостоятельности

1 уровень	Ученик не умеет осуществлять контроль и оценку своих действий и не испытывает потребности в их выполнении даже по просьбе учителя
2 уровень	Ученик фиксирует факт расхождения результата и образца; заметив ошибку, не может обосновать своих действий, по просьбе учителя пытается оценить свои действия, но ориентируется не на содержание, а на внешние особенности решения задач
3 уровень	Ученик ориентируется на усвоенную схему действий и успешно соотносит с ней процесс решения задачи, почти не допуская ошибок, допущенные ошибки исправляет самостоятельно, аргументированно оценивает свое решение задачи
4 уровень	Обучающийся испытывает потребность в систематическом, пошаговом самоконтроле, осуществляет самоконтроль и адекватную самооценку

Пользуясь предложенным распределением по уровням, учителя имеют возможность оценивать степень сформированности обсуждаемого феномена у школьников как качество личности. Однако нельзя не отметить существенные недостатки рассматриваемого подхода для использования его в реальной школьной практике. Представляется, что данный подход, интерпретирующий контрольно-оценочную самостоятельность как личностное качество, во-первых, не предлагает надежные, измеряемые критерии, а значит, не исключает субъективности в диагностике; во-вторых, не создает возможности для разработки методического инструментария, прямо нацеленного на формирование у младших школьников контрольных и оценочных действий, лежащих в основе контрольно-оценочной самостоятельности.

А.Б. Воронцов, реализуя деятельностный подход к исследованию контрольно-оценочной самостоятельности, определил виды действий, которые составляют контрольно-оценочную самостоятельность (например, действие сравнения своего результата с представленным образцом, работа с критериями и пр.), обозначил этапы их формирования, распределил выделенные действия по уровням в соотношении с соответствующими классами [3]. Однако в анализируемом исследовании не было предложено определение, которое бы отражало суть контрольно-оценочной самостоятельности как системы учебных действий, а описанные действия предстают навыками предельно широкого характера, не позволяющими раскрыть существо изучаемого феномена.

Нами был поставлен вопрос: можно ли охарактеризовать контрольно-оценочную самостоятельность в деятельностной логике, не сводя ее к перечислению составляющих навыков?

Первоначально в процессе теоретического анализа мы определили место контрольно-оценочной самостоятельности в учебной самостоятельности как центральное для формирования последней. Далее нами были установлены

взаимосвязи и взаимоотношения ключевых составляющих контрольно-оценочной самостоятельности – действий самоконтроля и самооценки – как взаимодополняющие и взаимодействующие. Несформированность одной из составляющих ведет к неполноценному формированию контрольно-оценочной самостоятельности в целом. Полученные данные позволили нам структурировать этапы формирования контрольно-оценочной самостоятельности, опираясь на последовательность формирования разных видов самоконтроля и самооценки, предложенную Марковой А.К. [5, с. 97]:

- 1) ретроспективный или итоговый самоконтроль и самооценка;
- 2) процессуальный самоконтроль и самооценка;
- 3) прогностический самоконтроль и самооценка.

Нами дополнена названная система путем выделения контроля действий другого человека как самостоятельного действия. Мы убеждены, что только на основе становления данного действия возможно формирование контроля и оценки своих действий. Таким образом, нами выделены 4 этапа формирования контрольно-оценочной самостоятельности:

- 1) контроль и оценка действий другого человека;
- 2) ретроспективный или итоговый самоконтроль и самооценка;
- 3) процессуальный самоконтроль и самооценка;
- 4) прогностический самоконтроль и самооценка.

Исходя из результатов предпринятого нами теоретического анализа содержания контрольно-оценочной самостоятельности, представляется возможным дать следующее определение:

Контрольно-оценочная самостоятельность – продукт преобразования универсальных контрольно-оценочных действий (контроля и оценки действий другого человека, ретро-

спективного, процессуального и прогностического самоконтроля и самооценки), скоординированных между собой в единую систему, в качестве личности.

Мы предположили, что диагностировать уровень сформированности контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников возможно, определив степень сформированности перечисленных видов самоконтроля и самооценки с учетом последовательности формирования описанных видов самоконтроля и самооценки.

Опираясь на полученные теоретические данные, нами была разработана типология тестовых заданий для выявления уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников на материале обучения орфографии. Предложенная нами типология включает 4 типа заданий, направленных на проверку сформированности действий, составляющих контрольно-оценочную самостоятельность:

1. Задания, направленные на проверку умений находить и исправлять ошибки в тексте. Проверяемое действие: контроль действий другого человека. Например, предлагается проверить домашнюю работу ученика 3 класса – небольшой текст, содержащий 3-5 ошибок.

2. Задания, целью которых является выявление уровня сформированности итогового самоконтроля и самооценки. Для этого предлагалось ребенку проверить и оценить свою работу – списанный текст.

3. Задания, направленные на проверку степени осознания младшими школьниками способа выполняемого предметного действия. Проверяемые действия: процессуальный самоконтроль и самооценка. Мы составили список действий, которые необходимо выполнить учащемуся для успешного списывания текста и предложили учащимся расставить порядок выполняемых действий. Расстановка с нарушением порядка, наличие невыполненных пунктов алгоритма свидетельствовало о низком уровне сформированности данного навыка.

4. Задания, рассчитанные на проверку умения увидеть на письме ошибкоопасные места – изученные орфограммы – и на основе определенной ребенком сложности текста, его объема, предположить, на какую оценку он может рассчитывать при списывании данного текста.

Задания по разным классам сохраняют типологию, но изменяются по уровню сложности в соответствии с изученным материалом. По полученным результатам учащиеся распре-

деляются по трем уровням развития контрольно-оценочной самостоятельности: низкий, средний и высокий.

Высокий уровень – ученик самостоятельно и успешно выполняет все задания, демонстрируя высокий уровень владения всеми видами универсальных действий, составляющих контрольно-оценочную самостоятельность. Результаты самооценки совпадают с фактическим написанием, соотносятся между собой прогностическая и итоговая оценка.

Средний уровень – ученик выполняет все задания, но пропускает 1-2 орфограммы во втором задании и выделяет не все ошибки в первом; допускает 1 ошибку при списывании текста. Совпадают результаты самооценки с фактическим написанием. Прогностическая оценка отличается от итоговой.

Низкий уровень – учащийся не выполняет задания, не выделяет орфограммы, не находит ошибки в тексте, допускает много ошибок при списывании текста. Оценивает выполнение своей работы неверно.

Изучение уровня контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников при обучении орфографии проводилось нами в начальных классах школы г. Жукова. В констатирующем эксперименте участвовали 134 ученика 1, 2, 3 и 4 классов школы № 1 г. Жукова. Полученные результаты представим графически (рисунок 1).

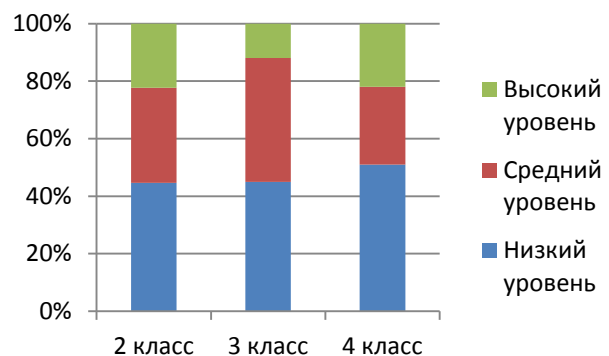


Рисунок 1 – Сводные результаты исследования уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, делаем вывод о том, что у учащихся 1-4 классов фиксируется низкий уровень сформированности контрольно-оценочной самостоятельности. Исследуемые УУД не складываются к концу начального обучения, что противоречит требованиям ФГОС НОО.

Одновременно мы проводили исследование уровня сформированности контрольно-

оценочной самостоятельности, опираясь на разработки Проницовой Е.В. и Марковой А.К. [7, 5].

Результаты двух тестирований совпали, что свидетельствует о состоятельности и объективности нашего предположения о возможности диагностировать уровень сформированности контрольно-оценочной самостоятельности, ориентируясь на уровень сформированности регулятивных УУД: контроля действий другого человека прогностического, процессуального, итогового самоконтроля. Кроме этого, о перспективности предложенного нами понимания содержания контрольно-оценочной самостоятельности свидетельствует и то обстоятельство, что реализованная нами деятельностная интерпретация ее природы открывает большие возможности для разработки широкого спектра методических инструментов, прямо нацеленных на формирование универсальных контрольно-оценочных действий и их интеграцию в контрольно-оценочную самостоятельность при обучении младших школьников предметному содержанию.

В рамках данной статьи предложим для обсуждения разработанные нами методические средства формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, прямо нацеленные на планомерное формирование обеспечивающих ее регулятивных УУД при обучении орфографии в соответствии с предложенным нами пониманием содержания контрольно-оценочной самостоятельности [1, 2]. Типология разработанных нами методических инструментов включала задания, прямо нацеленные на:

- 1) контроль и оценку действий другого человека;
- 2) ретроспективный или итоговый самоконтроль и самооценку;
- 3) процессуальный самоконтроль и самооценку;
- 4) прогностический самоконтроль и самооценку.

Приведем примеры этих заданий.

1. Задания, нацеленные на формирование контроля и оценки действий другого человека.

1. Прочитай слова.

Сельдь, гном, гладь, двор, ёж, базар.

Проверь, правильно ли подчеркнуты орфограммы парных по звонкости-глухости согласных в данных словах. Если есть ошибки, исправь их.

2. Второклассникам было предложено подобрать слова, в которых написание гласных

после шипящих объясняется правилом о правописании буквосочетаний ЖИ-ШИ. Проверь, правильно ли ребята выбрали слова.

Жирный, шил, железный, жизнь, шептал.

3. Первоклассники записали ряды слов, в которых написание гласных после шипящих подчиняется правилу о правописании буквосочетаний ЧУ-ЩУ, ЧА-ЩА.

а) чай, чуб, щука, частица;

б) чулок, чудо, чары, часть;

в) чужой, щадить, чайный, чувство.

Какое слово «лишнее» в каждом ряду?

Почему?

4. Третьеклассникам нужно было сделать буквенную запись данного слова:

[л'а с к].

В классе были даны следующие варианты буквенной записи этого слова: ласк, ляск, лязг.

Проверь, правильно ли ребята выполнили запись. С кем из ребят ты не согласен? Почему?

2. Задания, инициирующие выполнение ретроспективного (итогового) самоконтроля и самооценки.

1. Прочитай слова. Выпиши из них те, в которых есть буквы парных по звонкости – глухости, стоящие в конце слова или перед другими согласными, кроме непарных звонких.

Год, космонавт, разрез, воротник, карман, бор, берег, кит, сон, ноль, уж, лодка, грязный, грядка.

Проверь себя, сверяясь с материалом для справок.

2. Из данных звуков составь слова, сделай их звуковую и буквенную записи в такой последовательности, чтобы получилась пословица.

[л м 'а с э] [л э д 'а] [л 'й а у г] [а й з 'л д 'э].

Проверь себя, сверяясь с ответом в конце пособия.

3. Как нужно изменить звуковой состав (звуки) слова *семь*, чтобы числительное превратилось в глагол? Запиши это слово. Проверь себя, сверяясь с ответом в конце пособия.

4. Найди и подчеркни все орфограммы. Напротив слов укажи количество орфограмм в них: *завтрак, обезьяной, угольки, живот, зверь, вагон*.

Проверь себя, сверяясь с ответом в конце пособия.

3. Задания, нацеленные на формирование процессуального самоконтроля и самооценки

1. Прочитай слова.

Шоколад, конфеты, варенье, зайчата, морковка, объеденье.

Найди слова – названия предметов, в которых есть буквы проверяемых согласных, парных по звонкости – глухости. Опираясь на памятку, объясни их правописание.

2. Прочитай предложение.

После дождя чудесно сверкают листочки на сирени, березе, тополе.

Сколько орфограмм в данном предложении? Напиши это число. Подчеркни все орфограммы в предложении и объясни их правописание, опираясь на памятку.

3. Прочитай предложения.

Берега лесной реки покрывает густая трава. Ветерок колеблет листву на деревьях. Ёж устроил грибок на иголках и теперь тащит его домой.

Выпиши слова, в которых ты уже можешь объяснить написание букв безударных гласных. Как ты должен рассуждать, чтобы объяснить выбор буквы.

4. В каком ряду во всех словах пропущена одна и та же буква?

а) объед...нить, л...нять, осм...леть, л...нейка;

б) укр...щать, ор...шать, упр...щать, уг...щать;

в) оц...нить, в...лик, изм...рять, ш...стой;

г) возвр...щать, (они) держ...т, сокр...щать, м...лчаливый.

Как ты рассуждал при выполнении задания?

4. Задания, иницирующие выполнение прогностического самоконтроля и самооценки

1. Прочитай слова.

В...сеть, изм...рять, погл...щать, ум...лять (значение), ор...шать (поля), т...шил,

ж...леть, л...нять, ш...лун, м...нять, выч...слять, п...тнистый, сл...знул.

Подумай, в каких из этих слов можно допустить ошибки, вставляя пропущенные буквы. Почему? Вставь пропущенные буквы, подбирая проверочные слова.

2. Выпиши слова в именительном падеже. Подумай, какие ошибки можно допустить и почему?

*Видит город он большой,
Стены с частыми зубцами,
И за белыми стенами
Блещут маковки церквей
И святых монастырей. (П.)*

3. Ученики выписывали из данного предложения существительные в форме винительного падежа. Предположи, какие ошибки могут допустить ребята и почему?

Князь для белочки потом выстроил хрустальный дом, караул к нему приставил и притом дьяка заставил строгий счёт орехам весть (А.С. Пушкин).

4. Прочитай предложение. Подумай, в написании каких из этих слов можно допустить ошибки и почему?

В ясности неба, в осеннем его холодке летели на юг птицы (Пауст.).

Обобщая изложенное, подчеркнем: предлагаемое нами определение контрольно-оценочной самостоятельности позволяет сохранить последовательность уровней её формирования и, следовательно, облегчить работу учителей в планировании работы по данному направлению. Ориентировка на легко и объективно измеряемые критерии создает возможность для исключения субъективности в оценивании сформированности контрольно-оценочной самостоятельности и в проектировании методических средств ее формирования.

Список литературы:

1. Антохина, В.А. Нестандартные задания по русскому языку: 3 класс. ФГОС (к новым учебникам) / В.А.Антохина. – М.: Издательство «Экзамен», 2017. – 95 с.
2. Антохина, В.А. Нестандартные задания по русскому языку: 4 класс. ФГОС (к новым учебникам) / В.А.Антохина. – М.: Издательство «Экзамен», 2017. – 95 с.
3. Воронцов, А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moglobi.ru/stati/voroncov-a-b-zaslavskij-v-m/main.html>.
4. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А.Б. Воронцов. – М.: Академия, 2002. – 303 с.
5. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 206 с.
6. Огурцова, М.Э. Развитие контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников / М.Э. Огурцова, О.А. Томашевская // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII междуна. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). – Самара: Асгард, 2015. – С. 89-96.

7. Проничева, Е.В. К проблеме формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника / Е.В. Проничева // Педагогика. – 2008. – № 4(57). – С. 85-90.
8. Проничева, Е.В. Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника / Е.В. Проничева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – №2. – С. 26-32.
9. Санникова, Н.Г. Этапы формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности / Н.Г. Санникова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 55-62.
10. Сергеева, Е.В. Формирование самостоятельности младших школьников в контрольно-оценочной деятельности: Автореф. дисс. ... кандидата педагогических наук [Электронный ресурс] / Е.В. Сергеева. – Магнитогорск, 2009. – Режим доступа: <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii-pedagogika/a102.php>.
11. Серебренникова, Л.В. Формирование оценочной деятельности в начальной школе / Л.В. Серебренникова // Начальная школа. – 2014. – № 4. – С. 37-40.
12. Склюева, Е.С. Самостоятельность младших школьников в учебной деятельности / Е.С. Склюева // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4. – С. 196-198.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
14. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 2000. – 260 с.
15. Юрина, Т.А. Формирование и развитие орфографических навыков в школе среднего звена: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Рязань, 2007. – 251 с.

V.A. Antokhina, A.I. Dolzhikova

**DIAGNOSTIC AND FORMATION OF CONTROL AND EVALUATION INDEPENDENCE
OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WHEN TEACHING ORTHOGRAPHY**

Abstract. The article presents the results of the theoretical analysis of the content of control and evaluation independence of primary school pupils as a product of the transformation of universal control and evaluating independence coordinated between themselves into a single system. There are considered the results of the theoretical and experimental study of the level of formation of control and evaluation independence in primary school pupils during orthography training, correlated with the proposed content of the phenomenon under discussion. A typology of methodological tools is proposed for discussion, aimed at the systematic formation of control and evaluation actions that ensure the control and evaluation independence of primary school pupils.

Key words: control and evaluation independence, universal learning activities, teaching orthography, primary school pupils.

References:

1. Antokhina, V.A. Nestandartnye zadaniya po russkomu yazaku: 3 klass. FGOS (k novym uchebnikam)/ V.A. Antokhina – М.: PH “Ekzamen”, 2017. – 95 p.
2. Antokhina, V.A. Nestandartnye zadaniya po russkomu yazaku: 4 klass. FGOS (k novym uchebnikam)/ V.A. Antokhina – М.: PH “Ekzamen”, 2017. – 95 p.
3. Vorontsov, A.B., Zaslavsky, V.M. Kontrolno-otsenochnaya samostoyatel'nost' mladshikh shkolnikov kak osnova uchebnoy samostoyatel'nosti podrostka/ A.B. Vorontsov, V.M. Zaslavsky [El.res].–Assess mode: URL: <http://moglobi.ru/stati/vorontsov-a-b-zaslavskij-v-m/main.html>.
4. Vorontsov, A.B. Pedagogicheskaya tekhnologiya kontrolya i otsenki uchebnoy deyatel'nosti/ A.B. Vorontsov. – М.: Akademiya, 2002. – 303 p.
5. Markova, A.K. Psikhologiya usvoyeniya yazyka kak sredstva obshcheniya/ A.K. Markova. – М.: Pedagogika, 1974. – 206 p.
6. Ogurtsova, M.E., Tomashevskaya, O.A. Razvitiye kontrolno-otsenochnoy samostoyatel'nosti mladshikh shkolnikov / M.E. Ogurtsova, O.A. Tomashevskaya.// Aktualnye voprosy sovremennoy peda-

- gogiki: Materials of the VII international. scientific conf. (Samara, August 2015). – Samara: Asgard, 2015. – P. 89-96.
7. Pronicheva, E.V. K probleme formirovaniya kontrolno-otsenochny samostoyatel'nosti mladshogo shkol'nika/ E.V. Pronicheva. // Pedagogika. – 2008. – N 4 (37). – P. 85-90.
 8. Pronicheva, E.V. Urovni kontrolno-otsenochnoi samostoyatel'nosti mladshogo shkol'nika/ E.V. Pronicheva // Vestnik Kostroma State University. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2008. – N 2. – P. 26-32.
 9. Sannikova, N.G. Etapy formirovaniya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov v protsesse rechevoi deyatel'nosti. / N.G. Sannikova. // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – N 6. – P. 55-62.
 10. Sergeeva, E.V. Formirovaniye samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov v kontrolno-otsenochnoi deyatel'nosti: Abstract diss...candidate of pedagogical sciences. [Text] / E.V. Sergeeva. – Magnitogorsk, 2009. Electronic resource. Access mode: <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii-pedagogika/a102.php>.
 11. Serebryannikova, L.V. Formirovaniye otsenochnoi deyatel'nosti v nachalnoi shkole / L.V. Serebryannikova. // Nachalnaya shkola. – 2014. – N 4. – P. 37-40.
 12. Sklyuyeva, E.S. Samostoyatel'nost mladshikh shkol'nikov v uchebnoi deyatel'nosti / E.S. Sklyuyeva. // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2004. – N 4. – P. 196-298.
 13. Federalny gosudarstvennyy obrazovatel'ny standart nachalnogo obshchego obrazovaniya / Ministry of Education and Science of Russian Federation. – M.: Prosveshcheniye, 2010. – 31 p.
 14. Tsukerman, G.A. Kak mladshiye shkol'niki uchatsya uchitsya? / G.A. Tsukerman. – Riga: PS "Eksperiment", 2000. – 260 p.
 15. Yurina, T.A. Formirovaniye i razvitiye orfograficheskikh navykov v shkole srednego zvena: Dis. ... cand. ped sciences: 13.00.02. - Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan, 2007. – 251 p.

УДК 374.1

М.А. Макаренкова, В.Н. Зиновьева
ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ ОПЕРАЦИИ СРАВНЕНИЕ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования логической операции сравнения у младших школьников на занятиях математики в условиях дополнительного образования. Определяется роль логического мышления в рамках учебного процесса в начальной школе. Анализируется понятие и основные характеристики логической операции сравнение. Приводится комплекс упражнений на формирование операции сравнение с целью использования на дополнительных занятиях по математике. Объясняется значимость использования подобных упражнений на начальной ступени обучения.

Ключевые слова: логическое мышление, дополнительное образование детей, обучение математике, приемы работы по формированию логических операций.

На сегодняшний день формирование логического мышления младших школьников является ведущей составляющей учебного процесса. Оказать помощь школьникам всесторонне проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал – одна из основополагающих задач современной школы [5, с. 10].

В начальной школе учащиеся овладевают приемами логических операций, такими как сравнение, классификация, обобщение, анализ и др. В публикациях научно-методических журналов последних лет освещаются вопросы формирования у младших школьников универсальных учебных действий (УУД), в том числе при изучении математики. Авторы рассматривают различный математический материал: логические задачи (Н.Б. Истомина), текстовые задачи (Н.И. Чиркова), комбинаторные задачи (Е.Е. Останина), геометрический материал (Н.С. Подходова) и другие [8, с. 111]. Соответственно, одной из основных задач, которые выдвинуты перед педагогом начальных классов, считается развитие самостоятельной логики мышления, которая помогала бы ученикам выстраивать умозаключения, приводить доказательства, высказывания, которые будут логически взаимосвязаны, делать выводы, следовательно, самостоятельно приобретать знания [9, с. 61]. Математика является такой учебной дисциплиной, на которой можно в полной мере овладеть методам логического мышления [2, с. 32].

Различные ученые говорят о том, что целенаправленная деятельность в рамках развития логического мышления детей в начальной школе должна обладать системным характером. В частности, данного мнения придерживаются Е.В. Веселовская, Е.Е. Останина, А.А. Столяр, Л.М. Фридман и др. Однако исследования таких

психологов, как П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др., свидетельствуют о том, что эффективность процесса развития логического мышления в начальной школе зависит от способа организации деятельности.

Таким образом, в результате правильно организованного обучения учащиеся довольно быстро смогут обрести навыки логического мышления, например, сравнения.

Сравнением называется такой прием интеллектуальной деятельности, который направлен на определение сходного и различного в определенных объектах. Сравнение считается одной из ведущих логических операций. Именно поэтому сравнение является значимым приемом познавательной деятельности учеников в процессе обучения [1, с. 43].

Применение метода сравнение в начальной школе оказывает положительное влияние на то, что учащиеся могут усвоить учебный материал во всем его разнообразии признаков и свойств. При использовании данной логической операции предметы и явления изучаются в их сходных и различных, общих и особенных признаках. У школьников при этом формируются понятные образы изучаемого материала, отмечается подвижность нервных процессов в коре головного мозга, которая развивает гибкость умственной деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что благодаря освоению такой логической операции как сравнение, учебная деятельность младших школьников будет проходить на высоком уровне сознательной активности и понимания изучаемой информации, а также будет укрепляться память и внимание детей.

Значение овладение операцией сравнения младшими школьниками характеризуется тем, что различные понятия, включая и математиче-

ские, на начальной ступени обучения дети узнают впервые. При этом усвоение таких понятий происходит на основе сопоставления их с уже знакомыми понятиями, а чаще всего на основе сравнения новых понятий с уже известными схожими объектами. Вследствие такого сравнения определяются признаки, которые необходимы для определения сущности понятия, выявляется общее и особенное. В то же время абстрагирование и обобщение протекают на более высоком уровне.

Итак, можно определить, что сравнение подразумевает умение школьников выполнять такие действия, как [3, с. 51]:

- 1) определение общих свойств у субъектов, понятий и отношений;
- 2) определение общих значимых характеристик;
- 3) определение основания для проведения сравнения (одной из значимых характеристик);
- 4) сопоставление предметов, понятий или отношений по выделенному ранее основанию.

Исходя из анализа научной литературы, было определено, что формирование у младших школьников такой логической операции как сравнение необходимо проводить поэтапно во взаимосвязи с изучением определенного материала. Некоторые исследователи выделяют следующие этапы обучения рассматриваемой операции:

- 1) определение признаков либо свойств определенного предмета;
- 2) выделение сходных и различных признаков двух предметов;
- 3) определение сходных и различных признаков трех и более предметов.

Согласно М. Иванцеву, определением свойств объектов, их общих и отличительных признаков младшие школьники владеют хорошо, однако они не знают, что данные умения считаются составляющими логической операции сравнение. Также учащиеся не знают, что сравнение нужно использовать при изучении нового учебного материала. Помимо указанного, ученики еще не владеют всем комплексом умений, которые включены в состав сравнения. По данной причине педагогу необходимо сформировать у младших школьников отдельно каждое умение, которое включено в состав данной логической операции, а также познакомить с последовательностью применения этих умений [6, с. 344].

Как было указано выше, формирование логической операции сравнение нами рассматривается в рамках внеклассных занятий, соответственно, с первых занятий математики в ка-

честве объектов можно изначально применять предметы либо рисунки с изображением предметов, которые хорошо знакомы детям. Это необходимо делать для того, чтобы ученики могли определить различные признаки предметов, опираясь на имеющиеся у них представления.

Исследователи выделяют следующие приемы формирования операции сравнение [7, с. 86]:

- 1) подражание, под которым подразумевается вид деятельности, при котором ученики повторяют, подражают действиям педагога;
- 2) работа по образцу: представляет собой такой вид деятельности, который располагает самостоятельным проведением сравнения, применяя анализ записи примера;
- 3) пооперационные указания: означают список указаний по выполнению операций, которые включены в определенный вид сравнения с целью проведения определенного сравнения;
- 4) метод алгоритмических предписаний, под которым понимается список таких действий, которые учащийся должен выполнить, пытаясь сравнить объекты между собой. Данный прием взаимосвязан с предыдущим, отличия заключается лишь в названии действий учеников.

Рассмотрим несколько взаимосвязанных форм дополнительного математического образования. Основной формой организации работы в дополнительном математическом образовании являются занятия математического кружка. Они несут основную содержательную нагрузку дополнительного математического образования учащихся в школе. Следует отметить, что занятия кружка обладают большим потенциалом в развивающей и воспитательной работе с учениками. «Вызывая интерес учащихся к предмету, кружки способствуют развитию математического кругозора, творческих способностей учащихся, привитию навыков самостоятельной работы и тем самым повышению качества математической подготовки учащихся».

По нашему мнению, кружковые занятия должны проходить в разнообразных формах, учитывающих индивидуальные особенности учащихся и организационные факторы, связанные со временем, местом проведения и содержанием кружка. Система кружковых занятий должна быть максимально гибкой: учитывать интересы и способности каждого школьника, давать возможность вновь прибывающим учащимся начинать заниматься в кружке с любого момента. В то же время содержание должно отвечать принципу концентрической последо-

вательности: один и тот же материал изучается несколько раз на разных этапах с различным уровнем сложности.

Одним из основных видов кружка является тематическое занятие по решению задач. Как правило, на таких занятиях члены кружка решают подобранные учителем или специально подготовленным школьником задачи на определенную тему.

Другим видом кружка является презентация исследований учащихся в пленарном или стендовом виде. Как правило, она представляет собой выступление членов кружка по теме своего исследования, реализуемого в рамках проектно-исследовательской деятельности. Презентация исследований школьников является результатом их проектно-исследовательской учебной творческой деятельности, осуществляемой при использовании в обучении метода проектов.

Среди других форм организации кружка укажем следующие:

- занятие по решению разнородных задач проводится с целью ознакомления учащихся с основными идеями, методами и конструкциями в математике, а также при подготовке к математическим соревнованиям;

- занятие по разбору задач, решаемых учащимися дома, проводится в рамках реализации самообразования учащихся во внеклассной работе по предмету;

- беседы на математические или историко-математические темы способствуют формированию у учащихся общего восприятия математики как науки, влияют на развитие интереса школьников к занятиям кружка;

- изготовление наглядных пособий по математике дает возможность понять учащимся некоторые аспекты математики через непосредственную деятельность, что, несомненно, вызывает живой интерес к занятиям;

- математические экскурсии и геодезические работы на местности осуществляют межпредметные связи математики с другими отраслями науки и техники, приводят в действие механизм осознания практической значимости математического содержания;

- круглые столы по различным проблемам математики вскрывают суть математических проблем, способствуют организации школьников к чтению математической и периодической литературы, а также собственным исследованиям учащихся.

Следует отметить, что кружок для младших школьников должен отличаться большим разнообразием материала, представленного

на одном занятии. Игровая форма разминки в начале занятия, самостоятельное решение «хитрых» задач, знакомство с историческим материалом, решение объектных головоломок (то есть таких, которые можно подержать в руках) превращают занятие в чтение «живого журнала», каждая непрочитанная страница которого должна быть желанной для каждого школьника.

Таким образом, являясь основной формой организации работы в дополнительном математическом образовании, математический кружок во всем разнообразии форм его проведения является составной частью модели организации учебной деятельности школьников в дополнительном математическом образовании и концентрирует в себе основные содержательные линии и определяет общую образовательную политику дополнительного математического образования.

С целью организации внеклассной деятельности младших школьников, которая будет направлена на определение признаков определенного объекта, изначально можно задать ученикам следующий вопрос:

- Что вы можете сказать о предмете?

Ответы, в зависимости от вида демонстрируемого учителем предмета, могут быть следующие: апельсин круглый, большой, оранжевый; треугольник – маленький и синий; овал большой и фиолетовый.

В ходе обучения младшие школьники знакомятся с понятиями «размер», «форма». В связи с этим, целесообразно задавать вопросы на сравнение размеров объектов. Например, можно задать следующий вопрос:

- Что вы можете сказать о размерах этих предметов (демонстрируются геометрические фигуры)?

Ответ: большой, маленький, как квадрат и т.д.

После знакомства учеников с понятием «признак» целесообразно применять его в процессе выполнения заданий. К примеру, можно попросить учеников назвать признаки определенного объекта, либо спросить, какие сходные и различные признаки объектов видят ученики.

После овладения умением выделять признаки различных предметов, целесообразно перенести полученные знания на математические объекты.

К примеру, попросить указать признаки:

- 1) выражение $4+1$ (числа 4 и 1, знак «+»);

- 2) выражение $5-2$ (числа 5 и 2, знак «-»);

- 3) равенство $3-x=1$ (числа 3 и 1, x – неизвестное число, знаки «-» и «=»).

По таким внешним признакам, которые доступны для восприятия школьников, они могут определять сходство и различие между различными математическими объектами, а также осмысливать такие признаки с позиций различных понятий [9, с. 88].

Можно предложить ученикам выполнение следующих упражнений на определение сходных и различных признаков:

1) выражений: $4+1$ и $4-1$; $6/2$ и $6/3$; $5+(2+6)$ и $(5+2)+6$;

2) чисел: 15 и 35; 15 и 32; 15 и 51; 2 и 22; 13 и 113;

3) равенств: $3+7=10$ и $7+3=10$; $4*3=12$ и $3*4=12$;

4) текстов задач:

Саша купил 3 шоколадки, а Коля – 1. На сколько больше шоколадок купил Саша, чем Коля?

Саша купил 3 шоколадки, а Коля – 1. Во сколько раз больше купил шоколадок Саша, чем Коля?

5) уравнений: $1+x=7$ и $x+1=7$; $9-x=4$ и $(3+6)-x=4$.

Логическую операцию сравнение также можно применять при закреплении на дополни-

тельных занятиях новых понятий. К примеру, использовать следующие задания:

Укажите, чем похожи между собой все:

1) числа: 30, 80, 60, 40?

Ответ: разрядные десятки;

2) геометрические фигуры (рисунок 1):



Рисунок 1 – Геометрические фигуры

Ответ: у всех фигур четыре угла

3) математические записи: $5+6$; $3+8$; $17+4$?

Ответ: выражения, называемые суммой.

Также при формировании логической операции сравнение необходимо большое значение отводить применению упражнений, которые предполагают перевод «предметных действий» на математический язык. В таких упражнениях они зачастую соотносят предметные объекты и символические. Рассмотрим примеры таких упражнений [7, с. 88-89].

1. Какому рисунку соответствуют следующие математические записи: $2*3$ и $2+3$ (рисунок 2; рисунок 3)?

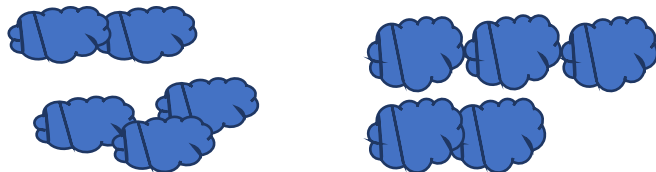


Рисунок 2 – Представление чисел 2 и 5 в виде рисунка

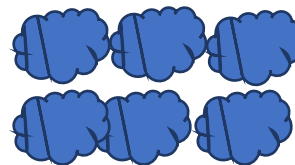


Рисунок 3 – Представление числа 6 в виде рисунка

2. Сделайте рисунки, которые будут соответствовать следующим математическим записям: $3*7$, $4*2+4*3$, $3+7$.

Помимо указанного, в процессе формирования у младших школьников на внеклассных занятиях логической операции сравнения можно использовать систему упражнений, которая будет нацелена непосредственно на обучение школьников умению сравнивать.

Система упражнений призвана охватывать весь алгебраический материал начального курса математики; а также различные математические операции, включенные в состав математических действий. Вышесказанное предполагает, что подобная система характеризуется полнотой.

Представляется необходимым отметить, что под системой подразумевается комплекс элементов, которые находятся во взаимосвязи

друг с другом. При этом комплекс элементов образует единство и целостность. Каждой системе характерны следующие свойства: целостность, структурность и взаимосвязь.

Следовательно, набор упражнений можно назвать системой, потому что он обладает единой целью, заключающуюся в формировании у младших школьников логической операции сравнение, а также характеризуется общностью материала математического характера и будет функционировать как единое целое.

Рассмотрим примеры математических упражнений, которые можно использовать в рамках дополнительного образования в рамках системы.

Изначально, как было указано выше, необходимо научить школьников определять признаки сравниваемых объектов.

1. Запишите математическое выражение по указанным признакам: это разность, уменьшаемое выражено двузначным не круглым числом, вычитаемое выражено суммой двух чисел: двузначного круглого и однозначного. Запишите собственный вариант. Затем запишите выражение в общем виде.

2. Определите признаки указанных выражений: $10-x$ и $9-x$.

Следующим шагом в системе идет определение общих признаков двух и более объектов. На данном этапе можно использовать следующие виды упражнений:

1. Можно ли составить два уравнения, в правой части которых будет находиться разность двух чисел так, чтобы они не обладали никаким общим признаком?

2. Какие общие признаки вы можете выделить в приведенных записях неравенств?

$$25+x>10-5$$

$$40-5<17+y$$

Что необходимо сделать, чтобы общих признаков было больше?

Следующим этапом системы является определение существенных признаков объектов. Приведем примеры таких упражнений.

1. Установите, считается ли существенным признак «записана в правой части» для выполнения приведенного задания: из приведенных уравнений выделите те, в правой части которых записана разность круглых чисел:

$$20+10x=80-3$$

$$10+10y=60-10$$

$$20x=100-40$$

2. Запишите уравнение, в правой части которого стоит число 18, в левой части произведение двух множителей, один из которых является неизвестным. Какие основные признаки необходимо брать в учет, чтобы выполнить данное задание?

В рамках применения системы целесообразно постепенно усложнять упражнения. Поэтому следующим этапом будет применение упражнений на определение признаков, которые будут считаться основанием для сравнения. К примеру:

1. Сравните первое слагаемое в приведенных выражениях: $6+x$ и $3+x$. Определите, что необходимо сравнить в данном задании.

2. Определи, по какому признаку объединены указанные выражения:

$$82-7 \quad 52+30$$

$$28-9 \quad 94-60$$

$$53+20 \quad 72-8$$

$$69-40 \quad 29+8$$

3. Определи, по какому признаку выражения объединены в группы:

$$а) \quad 64:8 \quad 36:2 \quad 48:4$$

$$64:2 \quad 36:9 \quad 48:8$$

$$64:4 \quad 36:3 \quad 48:3$$

$$б) \quad 64:8 \quad 36:3 \quad 36:2$$

$$36:9 \quad 48:4 \quad 48:3$$

$$48:8 \quad 62:2 \quad 64:4$$

Новым этапом будет комплекс упражнений на определение сходства и различий объектов, другими словами определение неполного сравнения. Приведем примеры таких упражнений.

1. Выявите сходства выражений, приведенных в каждом столбце:

$$78x-5 \quad 18y-15z \quad 5(y-3)$$

$$75y-10 \quad 14x-8n \quad 10(x-17)$$

2. Сравните неравенства в каждой паре. Определите их сходства и различия.

$$10+3x>19 \quad 21+5y$$

$$13+3x>19 \quad 21+4y$$

И наконец, необходимо использовать упражнения на полное сравнение. Например:

1. Скажите, могут ли в приведенных примерах получиться одинаковые ответы?

$$12+x=y$$

$$3*(12+x)=3*y$$

2. Не производя вычислений, определите, где нужно поставить следующие знаки: $>$, $<$, $=$

$$54+13+5 \dots 13+54+4$$

$$31+7+42 \dots 31+42+9$$

$$40+16+8 \dots 16+8+40$$

Показателем сформированности логической операции сравнение будет умение младших школьников самостоятельно применять данную операцию в рамках выполнения разных задач, упражнений, при этом, не используя выражения: «сравни...», «выдели признаки...», «определи сходные и различные признаки...».

Следовательно, младшие школьники смогут самостоятельно выполнять следующие виды упражнений:

1. Убери лишний предмет...

При выполнении упражнений подобного рода ученики будут ориентироваться на сходные и различные признаки объектов.

2. Расположи числа в порядке возрастания: 37, 16, 54, 42, 8.

В рамках выполнения подобного рода упражнений учащиеся определяют признаки различия указанных чисел.

3. Сумма чисел в первой строке равна 74. Как, не производя математические операции во второй и третьей строках, найти суммы чисел?

$$21 \quad 30 \quad 11 \quad 12 = 74$$

22 31 12 13 = ?

23 32 13 14 = ?

4. Продолжи численные ряды: 2, 4, 6, 8...;
1, 5, 9, 13...

В данном случае основой определения закономерности станет характеристика записи чисел, что также является операцией сравнения [4, с. 52].

Некоторые исследователи рекомендуют также использовать «двойные правила» при формировании логической операции сравнение в рамках начального обучения. Данные правила помогают не только на слух, а также и зрительно выявлять сходные и различные свойства в похожих формулировках, усматривать аналогии, связи, которые облегчат запоминание [3, с. 53].

Приведем примеры «двойственных правил», которые целесообразно использовать в рамках дополнительного образования по математике.

1. От перестановки мест слагаемых сумма не меняется.

2. От перестановки мест множителей произведение не меняется.

3. У прямоугольника (квадрата) диагонали точкой пересечения делятся пополам, и они равны.

В целом, можно говорить о том, что интерес к логической операции сравнение у младших школьников возникает в процессе того, как они начинают понимать её значение в успешном овладении знаниями.

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что логическая операция сравнение в учебном познании взаимосвязана с различными ведущими приемами логического мышления, прежде всего, с определением сходных и различных признаков предметов.

Формирование данной логической операции необходимо начинать с анализа. Затем, если младшие школьники овладели указанным умением, операция сравнения будет формироваться намного быстрее и на более высоком уровне. Сформированная же логическая операция сравнение позволяет приступить к целенаправленному формированию умения обобщать. Помимо указанного, каждое сравнение необходимо завершать обобщением, другими словами, такой добавкой к имеющимся знаниям, для которой и производится сравнение.

Умение сравнивать способствует развитию умения приводить аналогии и доказательства. Более того, использование операции сравнение оказывает положительное влияние на достижение отличных результатов в учебной и познавательной деятельности.

В ходе проведенного теоретического исследования было установлено, что конкретных требований по вопросу формирования логической операции сравнения нет, однако формирование данной операции необходимо. При помощи сравнения не только отмечается быстрое усваивание новой информации, использование сравнения оказывает помощь при выполнении разных математических упражнений и задач.

Таким образом, в начальной школе нужно обучать школьников умению мыслить, давать им информацию о содержании и последовательности умственных действий, которые обеспечивают усвоение курса математики. В противном случае, у многих учеников подобные умения останутся на житейском уровне, что приведет к тому, что ученик не сумеет обоснованно и произвольно применять сравнение как познавательное средство. Именно математика предоставляет все предпосылки для формирования сравнения и развития логического мышления в целом.

Список литературы:

1. Артемов, А.К. Обучение сравнению в математике / А.К. Артемов // Начальная школа. – 1982. – № 11. – С. 43-46.
2. Беседы с учителем / под ред. Л.Е. Журовой. – М.: Вентана-Граф, 2010. – 384 с.
3. Веремеева, В.В. Формирование умственного приема сравнения у младших школьников на уроках математики / В.В. Веремеева // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – С. 50-54.
4. Дмитриева, О.И. Поурочные разработки по математике. 2 класс / О.И. Дмитриева, О.А. Мокрушина. – М., 2011. – 512 с.
5. Игры, обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В. Петрушинского. – М.: Новая школа, 1994. – 351 с.
6. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 345 с.
7. Тихоненко, А.В. Реализация развития критического мышления младших школьников на уроках математики / А.В. Тихоненко, Ю.В. Трофименко // Вестник ТГПИ. – 2014. – № 4. – С. 82-91.

8. Чиркова, Н.И. Формирование у младших школьников универсального учебного действия сравнения при изучении величин/ Н.И. Чиркова // Вестник КГУ. – 2018. – №2. – С. 111-116.
9. Чиркова, Н.И. Развитие логической культуры младших школьников на уроках математики / Н.И. Чиркова // Гуманизация образования. – 2017. – №3. – С. 61-67.

М.А. Makarenkova, V.N. Zinovieva
FORMATION OF COMPARISON LOGIC OPERATION IN TERMS
OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: The article considers the problem of forming a comparison logic operation among primary school pupils in classes of Mathematics in the terms of additional education. The role of logical thinking in the educational process in primary school is defined. The concept and main characteristics of the comparison logic operation are analyzed. A set of exercises for the formation of the comparison operation for the use in additional classes in Mathematics is given. The importance of using such exercises at the primary stage of education is explained.

Key words: logical thinking, additional education of children, teaching of Mathematics, methods of work on the formation of logical operations

References:

1. Artyomov A.K. Obucheniye sravneniyu v matematike/ A.K. Artyomov // Nachalnaya shkola. – 1982. – N 11. – P. 43-46.
2. Besedy s uchitelem // Ed. L.E. Zhurova. – M.: Ventana-Graf, 2010. – 384 p.
3. Veremeyeva V.V. Formirovaniye umstvennogo priyoma sravneniya u mladshikh shkolnikov na urokakh matematiki / V.V. Veremeyeva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – Yalta: RIO GPA, 2015. – P. 50-54.
4. Dmitiyeva O.I., Mokrushina O.A. Pourochnye razrabotki po matematike. 2 klass/ O.I. Dmitiyeva, O.A. Mokrushina. – M.: [O.i.], 2011. – 512 p.
5. Igry, obucheniye, trenning, dosug // Ed. V.V. Petrusinsky. – M.: Novaya shkola, 1994. – 351 p.
6. Talyzina N.F. Upravleniye protsessom usvoyeniya znany: psikhologicheskiye osnovy / N.F. Talyzina. – M.: PH MSU, 1984. – 345 p.
7. Tikhonenko A.V., Trofimenko Yu.V. Realizatsiya razvitiya kriticheskogo myshleniya mladshikh shkolnikov na urokakh matematiki / A.V. Tikhonenko, Yu.V. Trofinenko // Vestnik TSPI. – 2014. – N 4. – P. 82-91.
8. Chirkova N.I. Formirovaniye u mladshikh shkolnikov universalnogo uchebnogo deistviya sravneniya pri izuchenii velichin/ N.I. Chirkova // Vestnik KSU. – 2018. – N 2. – P. 111-116.
9. Chirkova N.I. Razvitiye logicheskoi kultury mladshikh shkolnikov na urokakh matematiki/ N.I. Chirkova // Gumanizatsiya obrazovaniya. – 2017. – N 3. – P. 61-67.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 376.3

А.Г. Биба

РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»)

Аннотация. В статье исследуются содержание и средства развития учебной самостоятельности у младших школьников на уроках русского языка в условиях инклюзивного образования. На основе анализа механизмов становления регулятивных действий у детей, в том числе и учащихся с ОВЗ, и диагностики названных умений у школьников с разными образовательными потребностями предпринимается попытка в определении ресурса предметного содержания по русскому языку в развитии учебной самостоятельности и средств его реализации. В качестве основного содержания развития регулятивных умений выделяется: определение разрыва в языковом знании, постановка конкретной задачи изучения родного языка, контроль предметных действий по фонетике, графике, морфологии, синтаксису, орфографии и оценка их выполнения. Анализ способов и средств развития названных действий включает в себя проблемные ситуации, задания и схематический материал, используемый на уроках русского языка, востребованный у детей с разными образовательными потребностями.

Ключевые слова: учебная самостоятельность, регулятивные действия, обучение русскому языку детей с разными образовательными потребностями, деятельностное содержание предмета, средство предметного обучения.

В современном образовании детей акцент с предметного обучения переходит на развитие у них желания и умения учиться самостоятельно, развиваться как личность. Указанные приоритеты отражаются в государственных образовательных стандартах разного уровня образования, в том числе и инклюзивного [9]. Несмотря на его специфику от учителя требуется создать благоприятные условия для развития у детей с разными образовательными потребностями учебных умений, познавательного интереса [4], и новый социальный смысл приобретает соответствующая проблема профессиональной готовности педагога [1, с. 16]. Однако результаты анализа диагностических исследований уровня развития учебной самостоятельности младших школьников выпускных классов, где осуществлялось инклюзивное образование (школы г. Калуги и Калужской обл.), свидетельствуют о недостаточной реализации нормативных требований. У учащихся начальных классов учебные умения сформированы недостаточно – высокий и средний уровень составляют только 42%. Эти данные подтверждаются эмпирическими исследованиями учебных умений младших школьников отечественными учеными на протяжении последних лет (М.В. Дубина, В.П. Новикова, С.Т. Корелова и др.). Современные практикующие педагоги, безусловно, знают о необходи-

мости развития учебных умений у школьников, но, очевидно, не организуют данный процесс достаточно эффективно. На наш взгляд, причины складывающейся ситуации, возможно, заключаются в следующем: большинство практикующих педагогов не владеют необходимым объемом теоретических знаний и практических умений по развитию учебных действий у младших школьников с разными образовательными потребностями: они не всегда четко представляют сущность названных действий, отличие осознанности языкового содержания от осознания деятельности по его освоению, специальные средства их инициации [2]. Например, учителя ошибочно считают, что, если ученик доказывает родство слова *боевой*, *бой*, *боец*, то он выполняет регулятивные действия; если школьник повторяет за учителем тему урока, то он самостоятельно ставит учебную задачу. Также педагоги смешивают воспроизведение способа действия и его самостоятельное выстраивание; объединяют контролирующие регулятивные действия и оценочные. Помимо этого педагоги считают, что если школьники понимают проблемную ситуацию, то они естественно понимают, каких знаний им не хватает для её решения и естественно выполняют самостоятельно необходимые регулятивные действия. Например, перед изучением темы «Определение

спряжения у глаголов с безударными окончаниями» учителя ограничиваются тем, что дети ставят ударение в глаголах, выясняют, что в них окончаниях безударные, фиксируют, что гласную букву в окончании по слуху определить нельзя, следовательно, спряжение тоже определить нельзя. Потом учитель в лучшем случае «подводит» школьников к формулировке учебной задачи урока, в худшем - сообщает сам тему урока. Ученики в данной ситуации понимают новые условия практической задачи (окончания в глаголах безударные, поэтому нельзя безошибочно определить спряжение), но они не объясняют, почему не могут решить данную практическую задачу. Школьники не сосредотачиваются на собственной границе знания и незнания, т.е. не фиксируют, что они умеют определять спряжение у глаголов с ударными окончаниями, а у глаголов с безударными окончаниями определять спряжение не умеют. Если бы они это сделали, то ощутили бы потребность в знаниях и естественно сформулировали бы учебную задачу урока. Таким образом, нормативно принятый системно-деятельностный подход к предметному обучению младших школьников требует от учителя знания сути данного подхода, умений отобрать содержание развития учебной самостоятельности учащихся с разными образовательными потребностями и эффективные средства для его реализации [6].

Применительно к учебному предмету «Русский язык» важнейшие, на наш взгляд, учебные умения, которые обеспечивают школьникам с разными образовательными потребностями самоорганизацию учебной деятельности, включают регулятивные действия:

- определение границы языкового знания и незнания;
- постановка конкретной учебной задачи в освоении родного языка;
- выстраивание способа орфографического действия, действия с языковым понятием (явлением), речевого сообщения;
- определение промежуточного и конечного результата деятельности на уроке и степени решения учебной задачи (контроль и оценка деятельности).

Значение перечисленных умений в становлении самоорганизации и учебной самостоятельности заключается в том, что они обеспечивают осмысленную организацию и самостоятельное выполнение школьниками учебной деятельности. Помимо этого в процессе названных регулятивных действий происходит развитие личности. Данный факт теоретически и эмпирически обоснован отечественными учеными

Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, Л.И. Божович и др. [3] В ходе регулятивной деятельности повышается произвольность поведения младших школьников, их саморегуляция [10].

Предмет «Русский язык» имеет большой потенциал для формирования регулятивных действий у младших школьников с разными образовательными потребностями. Еще в период обучения грамоте многие дети знают уже буквы, но слоги, звуки как важнейшие части речи для овладения чтением и письмом остаются для них неосознанными. Поэтому разрыв в их знаниях заключается в том, что школьники представляют, что звучащая (устная) речь состоит из слов, но не знают, что слова состоят из слогов и звуков. Если их спросить, одинаково ли произносятся слова *рак* и *мак*, дети ответят: по-разному. Если их спросить, чем же отличаются на слух эти слова, не все ответят (буквами не отличаются, так как буквы не отличают слова на слух). Разрыв в знаниях обнаруживается в процессе знакомства с твердыми и мягкими согласными звуками. Если попросить детей сравнить на слух слова *лук* и *люк*, то они скажут, что в словах есть одинакового: три звука; они выделяют звуки *к*, *у*, *л*, *л'*. Если их попросить объяснить, какие звуки отличают эти слова друг от друга, то вряд ли ученики смогут объяснить, почему звуки *л* и *л'* отличают слова, т.е. что в них разного. Дети с нарушениями речи в ходе овладения правилом обозначения мягкости звуков на письме сталкиваются с проблемой: звуков два (например, *р* и *р'*), а буква для их обозначения одна (!) и непонятно, как читать ее (твердо или мягко) [8]. Допустим, как прочесть слова *рысь* и *рис*, если в словах только две буквы видны (*р*□*с*, *р*□*с*□), и зачем в слове четыре буквы, если звуков три? Так ученики с ОВЗ могут также определить учебную задачу их работы. Дальнейшее изучение словообразования и морфемики позволяет младшим школьникам определять способ действия по выделению конкретной морфемы; обосновать верность подобранного слова в соответствии с определенной моделью; определить известные и неизвестные еще морфемы в слове; определить трудности в выделении морфем и обнаружении родственных слов. Ученики с нарушениями речи могут составлять различные модели образования слов, сравнивать их, выделять существенные элементы. В процессе данной работы они глубже понимают морфемную структуру слова, пути пополнения словарного состава языка. При построении системы в качестве ведущих выступают следующие положения: все морфемы

в слове взаимосвязаны; значение каждой морфемы раскрывается только в составе слова. Исходя из этого, изучение детьми корня, приставки, суффикса и окончания должно проводиться не изолированно друг от друга, а во взаимодействии. Поэтому, изучая определенную морфему в составе слова, ученики и с ОВЗ могут задуматься над еще неизвестными частями, следовательно осуществить регулятивное действие осознания разрыва в знаниях.

В ходе изучения орфографии ученики могут выполнить определение разрыва в знаниях, столкнувшись со словами, где есть незнакомые орфограммы. Также школьники получают средства контроля грамотности написания и могут выполнять данное регулятивное действие в парах: учащиеся проверяют написание детей с нарушениями речи, объясняют им ошибки, тем самым все вместе осознают способ орфографического действия. Дети с ОВЗ способны осуществить самоконтроль графических ошибок при наличии средства контроля – образа письма учащихся без нарушений письменной речи [5]. Оценка собственной письменной работы становится для учеников с разными образовательными возможностями и потребностями содержательной, если им предоставляются четкие критерии оценки. Например, количество допущенных ошибок на изученное правило, выполнение всех операций для правильного написания слова и т.п.

Реализация названного ресурса предмета «Русский язык» в инклюзивном образовании требует от учителя использования определенных средств обучения. Они включают в себя ситуации выбора написания или решения какой-либо речевой задачи, с которой ученики пока не могут справиться, так как им не хватает знаний. Например, перед изучением правила о правописании безударных гласных в пристав-

ках учитель намеренно может попросить учеников выбрать букву для обозначения безударных гласных в словах с приставками. Помимо проблемных ситуаций разрыв в знаниях ученикам демонстрируют таблицы по разделам языка, включающие «белые пятна». Например, в начальной школе по многим программам из морфологии изучают значимые части речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол, но наречие не изучают. Таблица с «белым пятном» на месте части речи между прилагательным и глаголом поможет ученикам увидеть, что они еще не все части речи знают. Алгоритмы выполнения речевого или орфографического действия, задания, требующие проверки или самопроверки, и соответствующие памятки выполнения этих действий; списки критериев оценки конкретного действия помогут осмыслить способ действия и проверить и оценить себя и другого ученика. Вместе с тем, важнейшим «универсальным» средством развития учебной самостоятельности выступает образец выполнения регуляции деятельности самим учителем [7], который на материале школьного предметного содержания демонстрирует, как человек может затрудняться и определять проблему своего знания, фиксировать разрыв в знаниях, выстраивать алгоритм действия, выполнять пошаговый контроль и оценку своей работы.

Таким образом, современный учитель должен и имеет возможность развивать у детей с разными образовательными потребностями способность к самоорганизации на основе формирования у них учебных умений, если имеет представление о сущности данных действий, специальных средствах их инициации и может демонстрировать образы их выполнения в процессе изучения с учениками родного языка.

Список литературы:

1. Антохина, В.А. Концептуальные основы формирования профессиональной компетенции в развитии умения учиться / В.А. Антохина // Реализация компетентностного подхода в высшем педагогическом образовании: теоретические и практические аспекты: коллективная монография. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 110 с. – С. 16-65.
2. Биба, А.Г. Развитие регулятивных умений на уроках русского языка / А.Г. Биба // Начальная школа. – 2018. – № 2. – С. 11-14.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Карнейро, Р. Учимся у прошлого, смотрим в будущее: вопросы и стратегии образования [Электронный ресурс] / Р. Карнейро, Д. Луней, С. Винсент-Лансрин // Европейский журнал образования. – 2015. – №4. – Т. 50. – С. 524-535. – Режим доступа: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111> (дата обращения: 14.01.2016).
5. Комарова, В.В. Соотношение дисграфических и орфографических ошибок у младших школьников / В.В. Комарова, Л.Г. Милостивенко, Г.М. Сумченко // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. научн. трудов. – СПб., 1992. – С. 106-117.

6. Рестромс, Н. Современные технологии в системе подготовки учителя / Н. Рестромс. – Манчестер: Джарринг Паблишинг, 2008. – 117 с.
7. Ричардс, Д. Подходы и техники в преподавания языка [Электронный ресурс] / Д. Ричардс, Т. Роджерс. – Режим доступа: <http://www.academia.edu/5666615> (дата обращения 20.15. 2015).
8. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М., 1997. – 256 с.
9. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: Сб. нормативных образовательных документов Минобрнауки РФ. – М.: МФЦ, 2014. – 320 с.
10. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1981. – 234 с.

A.G. Biba

**DEVELOPMENT OF EDUCATION ACTIVITY AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS
IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION
(ON MATERIAL OF “RUSSIAN LANGUAGE” SUBJECT)**

Abstract. The article investigates the content and means of developing self education skills of primary school pupils at the lessons of Russian Language in the terms of inclusive education. On the basis of the analysis of regulatory actions formation mechanisms among children, including pupils with disabilities, and diagnosis of these skills among pupils with different educational needs, an attempt is made to determine the resource of subject content of Russian Language in the development of educational independence and means of its implementation. The following issues are distinguished as the main content of regulatory skills development: the determination of the gap in the language knowledge, the formulation of a specific task of learning the native language, the control of subject actions in phonetics, graphics, morphology, syntax, spelling and evaluation of their implementation. The analysis of ways and means of the named actions development includes problem situations, tasks and the schematic material used at Russian language lessons, which is demanded among children with different educational needs.

Key words: self education skills, regulatory actions, teaching of Russian Language of children with different educational needs, the activity content of the subject, the means of subject teaching.

References:

1. Antokhina V.A./ Kontseptualnye osnovy formirovaniya professionalnoi kompetentsii v razvitii uchitsya // Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v vysshem pedagogicheskom obrazovanii: teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty: collective monograph. – Kaluga: Kaluga State University, 2014. – 110 p. P. 16-65.
2. Biba A.G. Razvitiye regulativnykh umeny na urokakh russkogo yazyka // Nachalnaya shkola. 2018. N 2. P. 11-14.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. – 544 p.
4. Carneiro R., Looney J., Vincent-Lancrin S. Uchimsya uchitsya u proshlogo, smotrim v budushchee: voprosy i strategii obrazovaniya // European Journal of Education. 2015. Issue 4. V.50. P.524-535. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111> (application date 14.01.2016).
5. Komarova V.V., Milostivenko L.G., Sumchenko G.M. Sootnosheniye disgraficheskikh i orfograficheskikh oshibok u mladshikh sholnikov // Psikhologiya rechi: istoriya izucheniya, diagnostika, preodoleniye: Interuniversity collection of scientific works. SPb., 1992. P. 106-117.
6. Restroms N. Sovremennye tekhnologii v sisteme podgotovki uchitelya. – Manchester: Jarring Publishing. 2008. 117 p.
7. Richards J., Rogers T. Podkhody i tekhnika v prepodavanii yazyka. [El.r] – Assess mode: <http://www.academia.edu/5666615> (application date 20.15. 2015).
8. Sadovnikova I.N. Narusheniya pismennoi rechi i ikh preodoleniye u mladshikh shkolnikov. – M., 1997. 256 p.
9. Federalny gosudarstvenny standart nachalnogo obshchego obrazovaniya: Set of normative educational documents of Ministry of Education and Science of Russian Federation. M.: MFC, 2014. 320 p.
10. Elkonin D.B. Psikhologicheskiye voprosy formirovaniya uchebnoi deyatel'nosti v mladshem shkolnom vozraste. M.: Prosveshcheniye, 1981. 234 p.

УДК 336.115

Т.В. Литвиненко, Ю.М. Сафронова
СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье представлен опыт работы учреждения дополнительного образования города Омска «Центр развития творчества детей и юношества «Амурский» по созданию инклюзивной образовательной среды. Рассмотрена проблема социализации обучающихся с интеллектуальными нарушениями в системе дополнительного образования. Целенаправленная работа по улучшению качества социального взаимодействия проведена с инвалидами, имеющими интеллектуальные нарушения, в клубе «Надежда» города Омска. На основе реализации разработанной программы по социализации людей инвалидов с интеллектуальными нарушениями получены результаты, подтверждающие возможность интеграции данной категории людей в ходе дополнительного образования.

Ключевые слова: социализация людей с интеллектуальными нарушениями, социальное взаимодействие обучающихся, социализация в системе дополнительного образования, интеллектуальные нарушения, интеграция инвалидов.

В настоящее время большое внимание уделяется вопросу инклюзивного образования, формам взаимодействия и общения с «особыми» детьми, их дальнейшей адаптации в обществе и социализации. Существует достаточно разработанный педагогический опыт, учитывающий особенности работы с детьми, имеющими различные нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Однако имеются сложности в реализации инклюзивного подхода в работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта, а также комплексные нарушения в развитии.

Инклюзивное образование предполагает признание особенностей развития ребенка и его способности к обучению, которое ведется способом, наиболее подходящим каждому ребенку. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

На наш взгляд, реализация инклюзивного подхода возможна и необходима в условиях дополнительного образования. Известно, что специальные школы могут принять не всех детей: дети с особенностями интеллектуального развития и сопутствующими комплексными нарушениями зачастую выбывают из учреждений специального образования, потому что система специального образования не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей. Таким образом, выбывшие из системы специального образования дети становятся обособленными, вместе с родителями они остаются наедине со своими проблемами.

Инклюзивные подходы в дополнительном образовании могут поддержать таких детей, прежде всего, в их социокультурной интеграции, что соответствует самой цели дополнительного образования в отношении к детям с ограниченными возможностями здоровья – социальная адаптация посредством удовлетворения его образовательных, культурных, досуговых потребностей. Инклюзивный подход в дополнительном образовании подразумевает доступность образования для всех детей с особыми потребностями.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о развитии высших психических функций, развитие личности определяется социально-культурными условиями жизни. Л.С. Выготский говорил «о развитии детей с аномалиями» и считал, что такое развитие следует рассматривать как обычное развитие. Соответственно, развитие детей «с аномалиями» также зависит от социально-культурных условий жизни детей, в том числе и условий образования. То есть для аномальных детей характерны те же механизмы и закономерности развития, что и для обычных детей [4].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. провозглашает образование для всех и требует создания специальных условий для детей-инвалидов. Таким образом, в нашей стране с 2012 года тема образования инвалидов, в том числе и с интеллектуальными нарушениями, является актуальной и требует дальнейших разработок по усовершенствованию условий образования таких обучающихся [7].

Интеллектуальная недостаточность снижает социальную включенность данной катего-

рии в различные сферы жизнедеятельности, а также сужает социальные контакты. Эффективное взаимодействие с окружающими людьми является базовым навыком для самостоятельной жизни людей с особыми потребностями, а также для их интеграции в общество и активного участия во всех сферах общественной жизни. Существуют специфические особенности коммуникативных навыков лиц с нарушением интеллекта, к которым можно отнести неадекватность реакций, неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими, трудности в дифференциации деловых и личных взаимоотношений, нарушения как вербального, так и невербального общения, сложности в понимании интересов партнеров по общению.

Одним из главных условий обучения детей с интеллектуальными нарушениями в системе общеобразовательных заведений (в том числе и в системе дополнительного образования) является их социализация. Социализация необходима для успешной интеграции инвалидов в общество.

Мы предполагаем, что создание таких психолого-педагогических условий, как учет модально-специфических особенностей нарушений в интеллектуальной сфере; организация межсистемного взаимодействия для социальной интеграции этой категории учащихся, а также формирование умений взаимодействовать с обществом, будет способствовать повышению эффективности социального взаимодействия обучающихся с интеллектуальными нарушениями в системе дополнительного образования.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе Бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования города Омска «Центр развития творчества детей и юношества «Амурский». В данном учреждении на протяжении более 20 лет осуществляет свою деятельность клуб для детей-инвалидов и инвалидов с интеллектуальными нарушениями «Надежда». Состав участников клуба «Надежда» – это обучающиеся с общим стойким недоразвитием (с ментальной инвалидностью). Респондентами в исследовании стали 17 участников клуба «Надежда» в возрасте от 18 до 30 лет, имеющие общее стойкое интеллектуальное недоразвитие. Несмотря на их совершеннолетие (по паспортному возрасту), уровень развития этих людей соответствует характеристикам детского уровня интеллекта и психики в целом. Отметим, что социально-педагогическая и психологическая поддержка людей с особенностями интеллектуаль-

ного развития необходима на всех периодах возрастного развития. Фактически на протяжении всей своей жизни таким людям необходима помощь в социальной адаптации и интеграции с социумом.

Психолого-педагогические особенности участников клуба характеризуются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных знаний. Наряду с нарушением базовых психических функций отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического. Затруднено или невозможно формирование устной и письменной речи, что требует для большей части обучающихся использование разнообразных средств невербальной коммуникации. Внимание людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью отличается низким уровнем продуктивности из-за быстрой истощаемости, неустойчивости, отвлекаемости. У них проявляется интерес к взаимодействию с людьми, но у некоторых наблюдаются деструктивные формы поведения, стереотипии, избегание контактов с окружающими. Большая часть обследованной группы владеет элементарной речью: могут выразить простыми словами и предложениями свои потребности, сообщить о выполненном действии, ответить на вопрос отдельными словами, словосочетаниями или фразой. У некоторых инвалидов речь развита на уровне развернутого высказывания, но часто носит формальный характер и не направлена на решение задач социальной коммуникации. Они могут выполнять отдельные операции, но у них недостаточно осознаны мотивы деятельности, неустойчиво внимание, нарушена последовательность выполняемых операций для выполнения действия как целого.

Для выявления уровня развития социального взаимодействия в группе респондентов использовался метод социометрии с целью диагностики внутригрупповых взаимоотношений. Отметим, что в связи с особенностями данной группы респондентов, заключающимися в отсутствии навыка письма или разборчивости речи, для проведения опроса были использованы распечатанные фотографии всех членов данной группы. Перед участниками раскладывались фотокарточки и предлагалось выбрать из них те, на которых изображены участники группы, которых бы они позвали на свой праздник.

По результатам первичной диагностики выявлены следующие социометрические статусы: «звезды» – 2 человека (Олег и Владимир),

«предпочитаемые» – 2 человека (Ирина и Михаил), «принятые» – 7 человек (Мария, Евгений, Иван, Александр В., Арман, Александр А., Евгения), «изолированные» – 5 человек (Юлиан, Егор, Сергей, Никита, Виктор) и «отвергнутые» – 1 человек (Павел). В структуре межличностных отношений выявлено три взаимных выбора: Александр А. – Владимир; Владимир – Михаил; Олег – Михаил.

Целью деятельности клуба является обеспечение социокультурной реабилитации и социальной адаптации детей-инвалидов и инвалидов через непрерывную педагогически организованную поддержку и дополнительное образование при партнерстве с семьей и заинтересованными социальными институтами.

Главная проблема человека с инвалидностью заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченном общении, отсутствии круга общения, что не позволяет человеку с инвалидностью быть интегрированным в общество и приводит к социальной изоляции. Для преодоления социальной изоляции людей с инвалидностью необходимо включение их в существующую систему общественных отношений, что не может быть обеспечено усилиями только семьи. Необходимо включение людей с инвалидностью в систему социальных связей и отношений, в том числе в систему дополнительного образования [3].

Социально-педагогическая работа в клубе «Надежда» направлена на социальную адаптацию детей-инвалидов. Если же степень несформированности социально-значимых связей высока и препятствует социальной адаптации, то в этом случае необходима социокультурная реабилитация как комплекс мер, направленных на восстановление утраченных связей обучающегося с социумом. Создание условий для социальной адаптации и социокультурной реабилитации детей-инвалидов и инвалидов возможно в ходе непрерывно организованной педагогической поддержки при партнерстве с семьей, а также с заинтересованными социальными институтами [1].

Взаимодействие с детьми, имеющими интеллектуальные и множественные нарушения, должно проходить в условиях сотрудничества и сотворчества с взрослыми и сверстниками, в условиях благоприятной, позитивной атмосферы и доброжелательных отношений. Дети с нарушенным интеллектом постоянно нуждаются в положительном эмоциональном контакте. Сложившиеся позитивные отношения с педагогами, родителями, сверстниками являются для таких детей фактором успешного социаль-

но-эмоционального развития. При организации такой работы необходимо тесное взаимодействие семьи и клуба: у родителей и детей должно быть общее дело, которое их объединяет и способствует развитию детско-родительских отношений.

Нами была разработана и проведена программа «Вместе – мы команда», которая состояла из трёх блоков, направленных на развитие эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер.

Первый блок был направлен на развитие эмоциональной симпатии. Он включал игры, направленные на совместное проживание различных эмоциональных состояний. Приведем примеры игр данного блока.

Игра «Облака». Цель: развитие воображения, выразительности движения, эмоциональных состояний радости, веселья, грусти. Описание игры: ведущий читает стихотворение, а дети изображают облака в соответствии с текстом.

Игра «Дожди». Цель: развитие выразительности движений, пластики. Описание игры: участники встают в круг и, двигаясь друг за другом, по заданию ведущего изображают дождь. Он может быть веселым, с солнышком, страшным ливнем с грозой, грустным, морозящим и т.п.

Игра «Выбери девочку». Цель: развитие произвольности, наблюдательности. Описание игры: участники выбирают из предложенных карточек с изображениями веселой, грустной, испугавшейся, злой девочки наиболее подходящую к тексту каждого из предложенных стихотворений А. Барто («Зайку бросила хозяйка», «Я люблю свою лошадку» и др.)

Игра «Угадай настроение». Цель: учить участников распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, застывшим жестам, позам, расположению партнеров в пространстве. Описание игры: участники садятся в круг. У ведущего в руках коробка с фотографиями. Коробка переходит из рук в руки. Каждый участник берет по одной фотографии, рассматривает ее, показывает остальным и отвечает на вопросы: «Кто изображен на фото? Какое настроение у человека? Как ты определил его настроение? Почему возникло это настроение?».

Игра «Зеркало настроения». Цель: развивать один из механизмов проникновения во внутренний мир другого человека – моторное проигрывание. Участники воспроизводят некоторые компоненты выразительного поведения партнера. Описание игры: игра проводит-

ся в паре. Участники стоят лицом друг к другу: один – «зеркало», другой – тот, кто смотрит в зеркало. Последний пытается с помощью мимики, жестов, поз отразить различные состояния (человек радуется, удивляется, грустит и т.д.), а зеркало повторяет выразительные движения партнера.

Игровое упражнение «Посочувствуй другому». Цель: развивать способность ставить себя на место другого человека, выражать сочувствие, сопереживание. Описание игры: упражнения выполняются в парах. Ведущий задает разнообразные ситуации.

Второй блок программы был направлен на понимание другого человека. Приведем примеры игр и упражнений из данного блока.

Игра «Необычное приветствие». Цель: научить участников различным вариациям приветствия в обществе. Описание игры: Участники приветствуют друг друга (меняясь партнерами) по заданию ведущего. Например: «поприветствуйте своего друга так, как здороваются мужчины при встрече», «так, как близкие родственники», «поздоровайтесь друг с другом разными частями тела» и т.п.

Упражнение на знание значимых взрослых для участников группы. Каждый участник рассказывает о своей семье, следующий сидящий по кругу должен повторить этот рассказ.

Упражнение на знание значимых событий другого члена группы. Дни рождения и другие праздники, разделение радости успехов в учебе или творческой деятельности.

Третий блок программы был направлен на взаимодействие в совместной деятельности. Мероприятия в рамках этого блока проводились совместно с педагогами и родителями.

Социально-культурная интеграция осуществляется через совместную деятельность детей с ограниченными возможностями, детей из других коллективов и студий Центра творчества, родителей и педагогов. Одним из видов такой деятельности является проведение клубных дней, цель которых – создание единого детско-взрослого коллектива с отношениями, основанными на дружбе, поддержке, доверии.

В практике деятельности клуба «Надежда» нашла свое применение педагогическая технология «Клубный день» как одно из средств обеспечения инклюзивной образовательной среды детей-инвалидов, имеющих интеллектуальные и множественные нарушения в развитии, которая оказалась эффективной и удобной в использовании. Клубный день – специально организованное событие детско-взрослого клубного сообщества, обогащающее

учебно-воспитательный процесс дополнительных адаптированных общеобразовательных программ клуба «Надежда» [2].

Клубный день проводился еженедельно. Подготовка к различным праздникам и мероприятиям (день знаний, день учителя, день именинника, Новый год, день защитника Отечества и др.). В этот день участники группы учат стихи к праздникам, делают поделки (например: вырезали осенние листья, новогодние украшения и т.п.). При подготовке к празднованию Дня защитника Отечества участники приносили фотографии своих бабушек и дедушек и рассказывали об их достижениях, составляли коллаж из данных фото.

Проведение клубных дней в формате неформального общения способствует ценностному отношению к происходящему, приобретению деятельностного опыта, позитивному взаимодействию со сверстниками и взрослыми. Содержанием клубного дня может стать интересная и необходимая информация, как связанная, так и не связанная с программами клуба, когда ее передача участникам клубной деятельности требует дополнительных усилий (время на подготовку какого-либо дела, привлечение к подготовке события необходимого специалиста-практика и т.п.). Клубный день может быть познавательного, социально-значимого, досугово-развивающего характера [2].

Доброжелательная обстановка, наличие клубной атрибутики и символики (свой гимн и значок) мотивирует и объединяет детей, родителей и педагогов, придают значимость их деятельности. Клубные дни проходят в интересной, творческой атмосфере, ребята с интересом выполняют задания, включаются в разговор, помогают друг другу. Каждая такая встреча является значимым событием в жизни детей-инвалидов, способствует расширению их кругозора, эффективному взаимодействию всех участников клубного дня. Клубная форма наиболее эффективно способствует вовлечению участников в различные социокультурные сферы жизнедеятельности человека, позволяет достичь оптимальной самостоятельности в общении и возможности интегрироваться в жизнь общества.

Помимо клубных дней проводятся различные тематические досуговые мероприятия: праздник осени, праздник «Надежда собирает друзей» (ко дню инвалида), Новый год, День защитников отечества, 8 Марта, Дни именинника. Дети активно участвуют в организации и проведении праздников: совместно с родителями и педагогами готовят номера для выступ-

ления, костюмы, разучивают стихи, песни. Некоторые из ребят имеют опыт ведущего на мероприятии, что было практически невозможным до посещения клуба «Надежда».

Еще одной формой успешной адаптации и интеграции детей-инвалидов является социально-образовательное партнерство, которое обеспечивает взаимодействие образовательного учреждения с организациями культуры, общественными организациями и другими институтами общества [6].

В рамках реализации социально-образовательного партнерства и сотрудничества клуба «Надежда» с родителями детей-инвалидов и заинтересованными социальными институтами, педагогами клуба организовываются выезды учащихся за пределы образовательного учреждения (на экскурсии, в музеи, театры, бассейн), тем самым расширяет круг общения участников клуба, обеспечивая их взаимодействие с социумом, обогащая их социальный опыт.

Одно из направлений организации образовательной и социокультурной жизнедеятельности участников клуба «Надежда» – установление партнерских отношений со студентами Омского государственного педагогического университета. Опираясь на правила инклюзивного взаимодействия («Ничего для нас без нас!»), участники клуба «Надежда» и студенты-волонтеры факультета психологии и педагогики поставили спектакль «Бременские музыканты». Постановка спектакля является результатом реализации проекта «Мы вместе», направленного на создание инклюзивной театральной студии для включения детей с интеллектуальными нарушениями во взаимодействие со студентами в совместной деятельности в ходе постановки спектаклей. Показ спектакля инклюзивной театральной студии состоялся на открытии зимней сессии Университета инклюзивного добровольчества 12 декабря 2018 года. Зимнюю сессию инклюзивного добровольчества проводил Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета на базе факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета. По итогам сессии Университета инклюзивного добровольчества команда студентов-волонтеров «Рука в руке» ОмГПУ награждена грамотой за победу в номинации «Театр без границ».

По результатам вторичной диагностики выявлены следующие социометрические статусы: «звезды» – 2 человека (Олег и Ирина),

«предпочитаемые» – 2 человека (Владимир и Михаил), «принятые» – 10 человек (Евгений, Иван, Арман, Александр А., Евгения, Виктор, Никита, Сергей, Юлиан, Александр В.), «изолированные» – 3 человека (Егор, Мария, Павел).

В структуре межличностных отношений выявлено 8 взаимных выборов: Владимир – Евгений; Владимир – Евгений; Сергей – Евгений; Сергей – Ирина; Сергей – Иван; Иван – Мария; Александр В. – Олег; Александр В. – Михаил.

Анализ полученных результатов вторичной диагностики, проведенной после проведения программы «Вместе – мы команда», направленной на сплочение коллектива и повышение уровня социализации респондентов, позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, не выявлены «отвергнутые» члены группы, а количество «изолированных» уменьшилось на 12%, что показывает повышение уровня сплоченности коллектива, а как следствие и повышение уровня социального взаимодействия членов группы.

Во-вторых, количество «принятых» членов группы увеличилось на 18%, а количество взаимных выборов увеличилось с трех до восьми, что является показателем благоприятного психологического климата в группе и свидетельствует о высоком уровне групповой сплоченности и более тесном общении между собой всех членов группы.

Таким образом, проведенная программа «Вместе – мы команда», направленная на повышение уровня социализации всех членов группы (путем развития эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер личности) была эффективна. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что необходимо проводить такую работу с данной категорией людей (имеющих интеллектуальные нарушения) в системе дополнительного образования.

Опыт деятельности по созданию инклюзивной образовательной среды в клубе «Надежда» БОУ ДО города Омска «Центр развития творчества детей и юношества «Амурский»» был представлен на городском семинаре-совещании «Омск – территория неограниченных возможностей», проходившем в Центре творческого развития и гуманитарного образования. Участники семинара обсудили актуальные вопросы формирования и обеспечения социальной инклюзии людей с ОВЗ в образовании, профессиональной деятельности, культуре средствами волонтерского движения.

Оценка эффективности деятельности клуба «Надежда» по созданию инклюзивной образовательной среды определяется такими показателями, как позитивные изменения в отноше-

ниях участников клуба, удовлетворенность родителей клубной деятельностью, активность семьи ребенка-инвалида в организации различных мероприятий, проводимых в клубе.

Список литературы:

1. Буторина, О.Ю. Роль учреждений дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / О.Ю. Буторина // Вестник Томского государственного университета. Педагогика. – 2009. – № 5 (83). – С. 45-47.
2. Буторина, О.Ю. Клуб как организационная форма социокультурной деятельности с семьями детей-инвалидов / О.Ю. Буторина, М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург: УрГПУ. – 2010. – № 1. – С. 39-46.
3. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Багжноковой. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 239 с.
4. Выготский, Л.С. Проблема умственной отсталости. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 332-342.
5. Фатеева, О.А. Как обучать всех по-разному / О.А. Фатеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 7. – С. 48-52.
6. Шафран, Т.Л. Создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для детей со сложными (комплексными) нарушениями и их социализация [Электронный ресурс] / Т.Л. Шафран. – Режим доступа: <http://yamal-obr.ru/articles/sozдание-obrazovatelnoy-sredi/> (дата обращения 11.02.20).
7. <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения 10.02.20).

T.V. Litvinenko, Yu.M. Safronova

CREATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

Abstract: The article presents the experience of the institution of additional education in the city of Omsk "Center for the Development of Creativity of Children and Youth "Amursky" in creating inclusive educational environment. The problem of socialization of students with intellectual disabilities in the system of additional education is considered. Purposeful work to improve the quality of social interaction was carried out with people with intellectual disabilities in the club "Nadezhda" in Omsk. On the basis of the implementation of the developed program for the socialization of people with intellectual disabilities, there are obtained the results that confirm the possibility of integration of this category of people in the course of additional education.

Key words: socialization of people with intellectual disabilities, social interaction of students, socialization in the system of additional education, intellectual disabilities, integration of persons with disabilities.

References:

1. Butorina O.Yu. Rol uchrezhdeny dopolnitelnogo obrazovaniya v vospitanii i obuchenii detei s ograni-chennymi vozmozhnostyami zdorovya // O.Yu. Butorina // Vestnik Tomsk State University. – Tomsk, 2009. – N 5 (83). Pedagogika. – P. 45-47.
2. Butorina O.Yu. Klub kak organizatsionnaya forma sotsiokulturnoi deyatel'nosti s semyami detei-invalidov / O.Yu. Butorina, M.A. Belyaeva // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. – Ekaterin-burg: UrSPU, 2010. – N 1. – P. 39-46.
3. Vospitaniye i obucheniye detei i podrostkov s tyazholymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya // Ed I.M. Bagzhnokova. – M.: VLADOS, 2012. – 239 p.
4. Vygotsky L.S. Problema umstvennoi otstalosti. Collection of works: in 6 v. V.5. Osnovy defektologii / Ed T.A. Vlasova. – M.: Pedagogika, 1983. – P. 332-342.
5. Fateeva, O.A. Kak obuchat vseh po-raznomu / Vospitaniye i obucheniye detei s narusheniyami razvitiya. – 2012. – N 7. – P. 48-52.

6. Shafran, T.L. Sozdaniye obrazovatelnoi sredy, obespechivayushchei dostupnost kachestvennogo obrazovaniya dlya detei so slozhnymi (kompleksnymi) narusheniyami i ikh sotsializatsiyu / T.L. Sgafran [El.r.]. – Assess mode <http://yamal-obr.ru/articles/sozdanie-obrazovatelnoy-sredi/> (application date 11.02.20).
7. <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (application date 10.02.20).

УДК 316.6, 159.9

И.В. Морозикова, А.О. Пашиковская
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ,
ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ СЛУХА
(ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАБОТЫ НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И ГЕРМАНИИ)

Аннотация: В статье рассматриваются возможности проектирования работы с детьми, имеющими нарушения слуха в современных условиях. Целью работы является выявление особенностей в организации образования детей с нарушениями слуха в России и Германии, понимание психологических закономерностей данного процесса. Материалы получены в рамках программы Германской службы академических обменов 2016 г. (ДААД). Полученные результаты по проекту «Россия-Германия: проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций» показывают, что проблемы с обучением детей, имеющих нарушения слуха, существуют как в Германии, так и в России. Проектирование работы с учетом психологических особенностей детей с нарушениями слуха, грамотным применением подходов и методов (обучение, ориентированное на слух; уроки речи с помощью ручных средств коммуникации; двуязычное обучение; преподавание осуществляют учителя с нарушениями слуха; инклюзивное обучение) позволит создать для них психологически комфортные условия обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологические особенности детей с нарушениями слуха, немецкий жестовый язык, русский жестовый язык, конвенция ООН о правах инвалидов.

В рамках программы Германской службы академических обменов (ДААД) была организована образовательная поездка группы студентов филологического факультета под руководством доцента кафедры педагогики и психологии СмолГУ И.В. Морозиковой по проекту «Россия-Германия: проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций» [1-4]. Участие в проекте было обусловлено потребностью изучения имеющегося психолого-педагогического опыта по актуальным проблемам, стоящим перед педагогической психологией. Российским участникам удалось познакомиться с особенностями психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций в Германии. Были организованы содержательные лекции, проведены открытые уроки в школах, круглые столы, встречи со студентами, представлены научные исследования ведущих немецких психологов, творческие проекты школьников и т.п. Участники проекта имели возможность пообщаться с известными немецкими исследователями, психологами, педагогами: проф. О. Graumann, проф. N. Djukic, проф. U. Kessels, проф. A. Leonhardt, проф. R. Steinmayr, L. Kriegel, J. Meyer, L. Tschentscher и др. [1, 14]. Среди актуальных вопросов, вынесенных на обсуждение, необходимо отметить такие, как особенности обучения одаренных детей, учащихся с особыми образовательными потребностями, проблемы неуспеваемости школьников, моббинг и буллинг в школьной жизни и др.

Особое место было отведено изучению организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Обсуждались проблемы организации среды, взаимодействия, оснащенности учебных аудиторий, использования специального оборудования для детей, имеющих различные нарушения (зрения, опорно-двигательной системы, слуха и др.). Рассматривались вопросы, затрагивающие роль учителя, тьютера в организации процесса обучения, проблем, связанных с появлением таких учащихся в школе. Большой, опыт по организации образовательной среды для детей, имеющих нарушения слуха накоплен в Мюнхенском университете им. Людвига-Максимилиана (проф. A. Leonhardt).

Представленный материал показывает, что в России и Германии проводится большая работа по психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями слуха. Необходимо отметить, что более 80 000 людей, имеющие нарушения слуха живут в Германии, в России – около 200 000. У них есть своя культура и язык. В Германии - это немецкий язык жестов (DGS), в России русский жестовый язык (РЖЯ). Язык жестов - это полноценный язык с полной грамматической и лексической системой. Использование языка жестов способствует расширению возможностей глухих в области образования, однако этого недостаточно. До сих пор существуют трудности интегрирования людей, имеющих нарушения слуха в общество, поэто-

му важным остается проектирование работы с ними с учетом психологических особенностей.

В Германии проблемами детей с нарушениями слуха, спецификой организации работы с ними занимаются такие исследователи как А. Леонхардт, Г. Бивер, Т. Кауль, К. Бекер, М. Хинтермаер, Эва-М. Каммерер, К. Гюнтер и др. [Kaul T., Becker, 1999; Морозикова, 2017]. Из российских ученых необходимо отметить: Т.А. Басилову, А.А. Корниенко, А.Ю. Хохлову и др. [7].

В Германии интегрирование людей, имеющих нарушения слуха в общество стало проще в связи с введением 2001 г. в Социальный кодекс права инвалидов по слуху на использование языка жестов для общения на официальном языке. С 2002 г. юридическое признание DGS реализуется в §6 закона о равноправии инвалидов [8]:

1. Немецкий язык жестов признан независимым языком.

2. Звуки, сопровождающие язык жестов, признаются как форма общения на немецком языке.

3. Лица с нарушениями слуха (глухие и слабослышащие люди) и люди с нарушениями органов речевого аппарата имеют право в соответствии с действующим законодательством использовать немецкий язык жестов, язык жестов в сопровождение со звуками речи или другие подходящие средства общения.

Введение закона позволило реализовать возможности финансирования сурдопереводчиков, изменить подходы к обучению людей, имеющими нарушения слуха. Они получили право обучаться на языке жестов.

Около 10% глухих людей в Германии являются так называемыми CODA (Children of deaf adults – детьми глухих взрослых). Они часто растут в среде жестового языка и используют язык жестов в дошкольном воспитании, в детском саду и школе, а также в объединениях, выступающих за расширение прав и возможностей людей с нарушениями слуха – в основном через спортивные мероприятия и организации образования молодежи. В настоящее время, отмечает Gottfried, устные переводчики незаменимы для общения глухих людей со слышащим большинством населения [Gottfried, 2017]. Будущие сурдопереводчики должны сдать специальный экзамен, чтобы получить диплом государственного образца.

На сегодняшний день в Германии существует 71 школа, которая направлена на работу с детьми с нарушениями слуха [9].

1. Baden-Württemberg – 12.
2. Bayern – 12.
3. Berlin – 3.
4. Brandenburg – 3.
5. Bremen – 1.
6. Hamburg – 1.
7. Hessen – 5.
8. Mecklenburg-Vorpommern – 4.
9. Rheinland-Pfalz – 3.
10. Niedersachsen – 1.
11. Nordrhein-Westfalen – 16.
12. Saarland – 1.
13. Sachsen – 3.
14. Sachsen-Anhalt – 2.
15. Schleswig-Holstein – 1.
16. Thüringen – 3.

Необходимо отметить, что для слабослышащих учеников существуют различные формы обучения:

1. Школы для глухих.
2. Школы для слабослышащих детей.
3. Школы или государственные образовательные центры для слабослышащих детей.
4. Школы для глухих с другими нарушениями (дополнительное финансирование на «обучение», «эмоциональное и социальное развитие», «умственное развитие», «коррекция зрения»).

В школах дети с особыми образовательными потребностями получают полноценное образование. Аттестат об общем среднем образовании выдают все школы, несколько средних школ имеют технический уклон, а аттестат о полном среднем образовании со сдачей выпускных экзаменов выдают только в четырех школах. Экзамены адаптированы к типу инвалидности.

Для обучения детей, имеющие нарушения слуха в Германии существуют следующие методы:

1. Обучение, ориентированное на слух. При этом происходит использование остаточного слуха с помощью слуховых аппаратов или кохлеарных имплантатов. С помощью этого метода дети должны выучить разговорный язык как можно более «естественно». Язык жестов обычно отвергается как ненужный. Ребенок учит разговорный язык с помощью упражнений на артикуляцию и прослушивания записей.

2. Уроки речи с помощью ручных средств коммуникации. Учителя слабослышащих детей и подростков очень часто обучают речи с использованием ручных средств коммуникации, таких как дактиль (пальцевая азбука) в сопровождение со звуками речи.

3. Двухязычное обучение. Первый эксперимент по созданию двухязычной школы начался в 1993 г. в Гамбурге, а второй – в 2001 году в Берлине. В ходе экспериментов язык жестов, разговорный язык и письменность изучались в совокупности. Учителя, имеющие нарушения слуха и школьные учителя вели уроки вместе. Звуковой и письменный язык сопоставлялись с языком жестов (контрастное обучение). Обучающиеся изучали правила из обеих языковых систем. Благодаря хорошим результатам все более широкое распространение в Германии получает двухязычное обучение.

4. Преподавание осуществляют учителя с нарушениями слуха. В настоящее время в школах ФРГ для слабослышащих работают от 30 до 50 учителей с нарушениями слуха.

5. Интеграция (инклюзивное обучение). Лишь около четверти слабослышащих учеников получают интегрированное школьное образование на «общих уроках» со слышащими учениками – в основном в виде индивидуальной интеграции под присмотром слабослышащих учителей по некоторым предметам. Кроме того встречаются другие модели, такие как «дополнительный класс» или «профилактическая интеграция». В дополнительных классах группа учащихся с нарушениями слуха обучается в обычной школе, при этом проводят занятия учителя школы для слабослышащих детей. Профилактическая интеграция описывает модель, в которой глухие школьники обучаются совместно со слабослышащими в обычной школе. В большинстве интеграционных моделей учителя не используют LBG или DGS. В немецкоязычных странах примеры двухязычного обучения в интеграционных классах существуют только в экспериментальных проектах или в качестве индивидуальных решений [10].

Необходимо отметить, что сложность обучения в обычной школе состоит в том, что глухие дети, для которых родным языком является немецкий жестовый язык, могут получить качественное образование в массовой школе при условии, если они будут получать письменный перевод во время урока, а также синхронный от сурдопереводчика. В данный момент финансирование осуществляет Управление социального обеспечения и отдел по интеграции в соответствии с законом § 54 SGB XII.

Для получения профессионального образования в Германии организованы центры профессионального обучения, которые помогают детям с нарушениями слуха определиться с местом учёбы после школы.

В России права на образование детей, имеющих нарушения слуха закреплены в законодательстве Российской Федерации. Общее образование обучающихся с нарушениями слуха осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования обучающимися с нарушениями слуха: то есть использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися данной категории.

Образование обучающихся с нарушениями слуха может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются органами государственной власти субъектов Российской Федерации для глухих, слабослышащих, позднооглохших.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, проживающие в организации, осуществляющей образовательную деятельность, находятся на полном государственном обеспечении и обеспечиваются питанием, одеждой, обувью, мягким и жестким инвентарем. Иные ученики с ограниченными возможностями здоровья обеспечиваются бесплатным двухразовым питанием.

При получении образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предоставляются бесплатно специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков. Указанная мера социальной поддержки является расходным обязательством субъекта Российской Федерации в отношении таких обучающихся, за исключением обучающихся за счет

бюджетных ассигнований федерального бюджета. Для инвалидов, обучающихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, обеспечение этих мер социальной поддержки является расходным обязательством Российской Федерации.

Государство в лице уполномоченных им органов государственной власти Российской Федерации и органов государственной власти субъектов РФ обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность [11].

В Российской Федерации количество учебных заведений для детей с нарушениями слуха насчитывает около 182. Такие школы существуют в 69 субъектах РФ, в том числе больше всего их в Москве (11 шт.), Республике Башкортостан (9), Республике Татарстан (6) [12].

Сложность обучения в обычной школе состоит в том, что глухие дети, для которых родным языком является жестовый язык, могут получить качественное образование в массовой школе при условии, если они будут получать письменный перевод во время урока, а также синхронный от сурдопереводчика, т.к. устный язык глухие дети не воспринимают [13]. Ученики с нарушениями слуха не могут в нормальной степени воспринимать тексты уроков, поскольку язык, на котором они привыкли общаться (язык жестов) имеет совершенно иную грамматическую структуру и ограниченный словарный запас также ухудшает понимание.

Таким образом, есть некоторые условия обучения в общеобразовательных школах для лиц с нарушениями слуха, которые надо учитывать. Основная проблема связана с организацией обучения таким образом, чтобы нарушение слуха не препятствовало приобретению необходимых знаний и способностей. Для этого учителя должны быть в достаточной степени

информированы о педагогически значимых последствиях потери слуха, чтобы иметь возможность организовать учебный процесс. Навыки общения на жестовом языке будут способствовать образовательной деятельности. Однако существует проблема: учителя массовых школ, как правило, обладают только базовыми знаниями жестового языка, что ведет к снижению качества обучения, возникновению недопонимания, создает сложности для ученика по участию в жизни класса.

Необходимо отметить, что и Германия и Россия в 2006 г. подписали Конвенцию ООН о правах инвалидов и согласились содействовать изучению языка жестов и развитию языковой самобытности глухих [5].

Проблемы с обучением детей, имеющих нарушения слуха существуют как в Германии, так и в России. Результаты, полученные в рамках проекта «Россия-Германия: проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций» показывают, что в Германии для сопровождения развития школьников с нарушениями слуха используют различные подходы и методы: обучение, ориентированное на слух; уроки речи с помощью ручных средств коммуникации; двуязычное обучение; преподавание осуществляют учителя с нарушениями слуха; интеграция (инклюзивное обучение). В Российской Федерации также существуют различные возможности для обучения учащихся, имеющих нарушения слуха, и все чаще используется инклюзивное обучение. При этом можно выделить ряд затруднений в работе с данной категорией школьников, которые имеют психологический характер (проблемы по участию в жизни класса; трудности с восприятием и воспроизведением информации и т.д.). Проектирование работы с учетом психологических особенностей детей с нарушениями слуха, грамотным применением подходов и методов позволит создать для них психологически комфортные условия обучения, снизить негативные эффекты, оптимизировать атмосферу в школьной группе.

Список литературы:

1. Грауман, О. Подходы к одаренности в педагогике: результаты исследований в Западной Европе и США / О. Грауман. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 1. – С. 4-15
2. Морозикова, И.В. Образовательная поездка студентов СмолГУ в рамках проекта «Россия – Германия: проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательных организаций» / И.В. Морозикова // Известия Смоленского государственного университета ежеквартальный журнал. – 2017. – №1(37). – С. 307-308.
3. Морозикова, И.В. Международная научно-практическая конференция «Современное состояние и пути развития информатизации образования в здоровьесберегающих условиях» / И.В. Моро-

- зикова // Известия Смоленского государственного университета. – 2018. – № 1(41). – С. 415-418.
4. Морозикова, И.В. Обучение одаренных детей в России и Германии (психологический аспект) / И.В. Морозикова, А.А. Смирнова. // Форсайт образования: ценности, модели и технологии дидактической коммуникации XXI века. Коллективная монография. Выпуск 4 / под ред. М.П. Арпентьевой [и др.]. – Канада, Торонто: Издательско-литературное агентство Альтасфера, 2018. – С. 268-275. – (Сер. Актуальные проблемы практической психологии).
 5. Gottfried B., Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. – Köln: Verlag Julius Klinkhardt, 2017. – 269 s.
 6. Kaul T., Becker K., Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. – Hamburg: 1999. – 107 s.
 7. <https://mgppu.ru/about/structure/faculties> (date of the application: 02.05.19).
 8. https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/_6.html (date of the application: 4.04.19).
 9. <https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/gap/links/schulen-fur-horgeschaedigte-in-deutschland> (date of the application: 16.04.19).
 10. http://www.imhplus.de/index.php?option=com_content&view=article&id=587&catid=48&Itemid=181&lang=de (date of the application: 2.04.19).
 11. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of the application: 16.04.19).
 12. <http://www.deafnet.ru/info.phtml?c=193> (дата обращения: 2.04.19).
 13. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/_54.html (дата обращения: 4.04.19).
 14. Fichte-Gymnasium Hagen. URL: <http://www.fichte-gym.de/> (accessed at: 20.03.18).

I.V.Morozikova, A.O. Pashkovskaya
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORK WITH CHILDREN
HAVING HEARING DISORDERS
(DESIGNING OF WORK ON EXAMPLE OF RUSSIA AND GERMANY)

Abstract: The article considers possibilities of the designing the work with children having hearing disorders in modern conditions. The aim of the work is the identification of organization characteristic features of education of children having hearing disorders in Russia and Germany, understanding of psychological regularities of this process. The data were obtained within the frames of German service programme on academic exchanges 2016. The obtained results from the project “Russia-Germany: problems of psychological pedagogical support of educational organizations” show that the problems concerning education of children having hearing disorders exist both in Germany and Russia. Designing the work in consideration of psychological peculiarities of children having hearing disorders, skilled application of approaches and techniques (teaching directed at hearing; speech lessons with the help of hand means of communication; bilingual teaching; teachers themselves having hearing disorders; inclusive education) will allow creating psychologically comfortable education conditions for them.

Key words: inclusive education, psychological characteristics of children with hearing disorders, German sign language, Russian sign language, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

References:

1. Grauman O. Podkhody k odaryonnosti v pedagogike – rezultaty issledovany v Zapadnoi Evrope i USA. Vitebsk: VSU after P.N. Masharov, 2014. – V. 1. P. 4-15.
2. Morozikova I.V. Obrazovatel'naya poyezdka studentov SmolSU v ramkakh proyekta “Rossiya – Germaniya: problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nykh organizatsy” – Izvestiya Smolensk State University, quarterly journal N 1 (37), 2017. P. 307-308.
3. Morozikova I.V. International scientific-practical conference “Sovremennoye sostoyaniye i puti razvitiya obrazovaniya v zdorovyeberegayushchikh usloviyakh” // Izvestiya Smolensk State University, quarterly journal 2018. N 1 (41). P. 415-418.
4. Morozikova I.V., Smirnova A.A. Obucheniye odaryonnykh detei v Rossii i Germanii (psikhologichesky aspekt) // Forsight obrazovaniya: tsennosti, modeli i tekhnologii didakticheskoi kommunikatsii XXI veka. Collective monograph / Ed. M.P. Arpenyeva et al. – Canada, Toronto: Publishing and Literature Agency Altasfera, 2018. Ser. Aktualnye problemy prakticheskoi psikhologii. Issue 4. P. 268-275.

5. Gottfried B., Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Köln: Verlag Julius Klinkhardt, 2017, 269 p.
6. Kaul T., Becker K., Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Hamburg: 1999, 107 p.
7. <https://mgppu.ru/about/structure/faculties> (application date: 02.05.19).
8. https://www.gesetze-im-internet.de/bgg/__6.html (application date: 4.04.19).
9. <https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/gap/links/schulen-fur-horgeschadigte-in-deutschland> (application date: 16.04.19).
10. http://www.imhplus.de/index.php?option=com_content&view=article&id=587&catid=48&Itemid=181&lang=de (application date: 2.04.19).
11. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (application date: 16.04.19).
12. <http://www.deafnet.ru/info.phtml?c=193> (application date: 2.04.19).
13. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/__54.html (application date: 4.04.19).
14. Fichte-Gymnasium Hagen. URL: <http://www.fichte-gym.de/> (application date: 20.03.18).

УДК 376 37

Ю.А. Руднева

**СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С
ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В УСЛОВИЯХ СЕНСОРНОЙ ПЕРЕГРУЗКИ**

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы сенсорной перегрузки у детей с расстройствами аутистического спектра. Раскрыты особенности поведения аутичных детей в ситуации сенсорной перегрузки. Особое внимание уделено психолого-педагогическому подходу к изучению методов работы при сенсорной перегрузке у детей с данным расстройством. Авторами отмечены наиболее актуальные направления, методики, техники терапии и результаты, которых дети с РАС достигнут по ее прохождению. Представлены разработанные рекомендации для педагогов, работающих с детьми с РАС.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, сенсорная перегрузка, психолого-педагогический подход, метод аудиальных тренировок.

Инклюзивное образование, закрепляющее право каждого ребенка на образование, развитие и воспитание требует от специалистов, работающих с детьми с РАС инклюзивной компетентности в построении системы психолого-педагогического сопровождения развития, обеспечивающего социально-психологическое благополучие, комфортные условия адаптации, успешную социализацию и интеграцию в обществе.

Данные Всемирной организации здравоохранения, показывают, что каждый 68-й ребенок сегодня рождается с аутизмом. Количество людей с РАС растет во всех странах мира, и прирост составляет в среднем 11-14% в год [1]. Увеличение количества детей с РАС побуждает педагогов-психологов к поиску новых методик и технологий, использующихся в образовании, по оказанию помощи детям с расстройствами аутистического спектра, организации инклюзивной образовательной среды, готовой приспособляться к индивидуальным особенностям детей, готовой к модернизации, технологической и содержательной. Своевременная психолого-педагогическая поддержка детей с РАС может существенно повлиять на их развитие, образование и улучшение качества жизни.

В процессе обучения и воспитания детей с РАС педагоги зачастую встречаются с проблемами, связанными с нарушениями сенсорной стимуляции, интеграции, возникающими из-за повреждений ствола мозга, мозжечка, нервных путей, и т.д. Своеобразие развития психики детей с РАС требует грамотно организованной коррекционной работы, учитывающей качественное своеобразие ребенка, развитие его сенсорной сферы, адекватное использование организованной сенсорной среды.

Согласно учению И.П. Павлова о физиологии сенсорной системы, адаптация может сопровождаться повышением и понижением порога рецепторной возбудимости, избирательной чувствительностью. А.А. Ухтомский, П.К. Анохин указывали на качественные изменения процессов возбуждения и торможения, приводящих к нарушениям сенсорных систем у детей. Сенсорной системой называют анализатор с дополнительными анатомическими образованиями, которые обеспечивают передачу энергии раздражителя к рецепторам (помогают воспринимать адекватный раздражитель).

В.В. Лебединский отмечал, что врожденная биологическая недостаточность особенно ярко проявляется в патогенных условиях среды, заставляя ребенка приспособляться к ним. Патогенные факторы усиливают аффективность детей, вызывая болезненные реакции на обычные раздражители внешнего мира. Процесс сенсорной стимуляции у детей с РАС нарушается и искажается, оказывается неэффективным, развивается дисфункция сенсорной интеграции.

Жмуров В.А. отмечает, что у детей с РАС нередко действует сенсорная перегрузка – ситуация, когда окружающая среда становится источником большего числа стимулов, на которые индивид способен обратить внимание или которое он может обработать. Обычно сенсорная перегрузка (например, интенсивный шум) подавляет психическую активность, приводит к утомлению, сонливости, снижению работоспособности.

Сенсорная перегрузка – это особое состояние, возникающее в случае, если нервная система не в состоянии справиться с потоком информации, поступающей извне. Мозг, сталкиваясь с огромным количеством сенсорных воз-

действий, поступающих от одной или нескольких сенсорных систем, оказывается не в состоянии обработать и отсортировать сенсорную информацию. Сенсорная перегрузка может привести к состоянию сенсорного срыва, являясь его предшественником и запускающим механизмом. Избыточная сенсорная информация может вызывать испуг, смещение, тревогу, невозможность сконцентрироваться на занятии, всплеск активности. С другой стороны, может проявляться невнимательность, замедленная реакция, недостаточно точная оценка поступающей информации, что может приводить к травмам и нарушениям.

Интенсивный сенсорный опыт, описывается Н. Джексоном как динамические сенсорные спазмы, в результате которых дети с аутизмом испытывают крайний стресс, тревожность и по сути шоковое состояние в ситуациях, которые для других детей являются интенсивными, а иногда даже и приятными.

Сенсорные перегрузки в настоящее время в современном обществе возникают довольно часто, у детей и взрослых. Нарастающий темп жизни в социуме, соперничество и конкурентность, большое количество световых и звуковых сигналов, создают хаос в окружающей среде. Сенсорные системы взрослых и детей оказываются мало приспособлены к условиям постоянного стресса, перегрузки. Однако наиболее чувствительными и уязвимыми оказываются дети с РАС с нарушениями обработки сенсорной информации, у которых сенсорная перегрузка может происходить с гораздо большей интенсивностью и частотой. Кроме того, часть детей с РАС не может распознать симптомы сенсорной перегрузки, что может привести к недооценке собственных проблем и неумению справиться с ними.

Педагоги и одноклассники, не понимая состояния ребенка с РАС в ситуации сенсорной перегрузки, и не считая эти раздражители неприятными, редко проявляют эмпатию к детям.

В семье детей с РАС к сенсорной перегрузке могут привести просмотр мультфильмов, детские песенки, музыкальные игрушки, картинки в книгах, шумные действия братьев и сестер.

В школе это постоянная речь педагога и детей, поток эхо – звуков, крики детей на переменах, долгое неподвижное сидение на уроках, гудение и мигающий свет флуоресцентных ламп, запах моющих средств, блики на доске, звуки в гулком спортивном зале, громкая музыка на уроке или на празднике.

Педагоги и родители должны быть особенно внимательными к признакам сенсорной перегрузки детей с РАС, возникающими постепенно, и протекающими по-разному, в зависимости от индивидуальности ребенка, особенностей развития его нервной системы.

Сенсорная перегрузка может не давать полного отключения, нервного срыва. Чаще она проявляется в виде неспецифических и размытых симптомов, мелтдауна, затрудняющих работу специалистов. Из-за сравнительной малоизвестности симптомов сенсорной перегрузки у педагогов существует опасность спутать их с паническими атаками, вегетососудистой дистонией, предобморочными состояниями.

Трудности распознавания данного состояния самими детьми с РАС приводят к тревожности, испугу, что еще более усиливает симптоматику. Кроме того, ребенок испытывает подобное состояние, начинает бояться его повторения, поскольку не знает, когда и как оно повторится и избегает пугающих его определенных ситуаций – игр на переменах, праздников. Могут развиваться фобии.

Необычное поведение детей с РАС, возникающее в ответ на сенсорную перегрузку выполняет в первую очередь защитную функцию. Гиперчувствительный ребенок закрывает уши, чтобы не слышать неприятных звуков, или усилением воли заставляет себя «не слышать» что создает впечатление глухого ребенка.

В настоящее время в работе с детьми с РАС не разработаны стандартизированные подходы, и чаще используются немедикаментозные методы работы. По мнению отечественных и зарубежных авторов, Э.Д. Айреса, Н. Джексона, О. Богдашиной, Н.Г. Манелис, И.Н. Миненковой, наиболее эффективными методами коррекции сенсорных перегрузок у детей с РАС являются сенсорная интеграционная терапия Д. Айерса, использующая в работе контролируемый и приятный сенсорный опыт, через специальное игровое оборудование. Аудиоторная интеграционная терапия (АИТ) Г. Берардом, основанная на прослушивании электронной модифицированной музыки через наушники. Данная музыка подвергается модификации.

Одним из немедикаментозных методов работы является метод с использованием модифицированного терапевтического звука, использующиеся для тренировки сенсорных систем ребенка, работающих атипично. Педагогический метод «Томатис» – метод аудиальных тренировок, разработанный А. Томатисом в 50 гг. XX века. Метод использования про-

грамм прослушивания (TLP), разработанный в США – прослушивание модифицированной классической музыки (произведений Моцарта, Вивальди и др.), стимулирует развитие внимания, тренирует сенсорную систему, стимулирует развитие мозга [8].

В первую очередь, в работе педагога – психолога с детьми с РАС, важно выявить какой сенсорный опыт воспринимается ребенком как болезненный. На первом этапе работы педагог-психолог может определить сенсорные возможности ребенка, проведя диагностическое обследование по выявлению сенсорных стимулов, чувствительных для ребенка, стереотипов. Результаты данного обследования помогут педагогам в формировании контакта с ребенком, организации сенсорной среды и выборе методов коррекционной работы.

На втором этапе коррекционная работа с гиперчувствительными детьми должна быть направлена на снижение чувствительности ребенка к сенсорной среде, повышение умения ребенка расслабляться, предотвращать сенсорные перегрузки. Аккуратно и постепенно на коррекционных занятиях следует приучать ребенка с РАС к тактильному контакту, совмещая прикосновения с чем – то приятным.

Использовать на уроках приятные для ребенка материалы, кинетический песок, пластилин, тесто).

Для формирования сенсорики педагог-психолог активно использует:

– сенсорные игры: игры с водой, песком, крупами, льдом, мыльными пузырями, с свечами, светом и тенью, игры со звуками, игры с движениями, игры с дидактическим наглядным материалом;

– терапевтические игры, помогающие ребенку научиться понимать свое состояние, анализировать признаки сенсорной перегрузки и внутреннего конфликта, сохранять психическое равновесие, учиться успокаиваться в острой ситуации с использованием собственных ресурсов;

– коммуникативные игры, позволяющие формировать активность, понимание ситуации.

В играх с детьми с РАС можно проигрывать различные социальные ситуации, несущие признаки сенсорной перегрузки, объясняя их сущность ребенку, показывая свое отношение к данной ситуации.

Для умения управлять собственными движениями для детей с РАС можно предлагать упражнения с мячами, на батуте, качелях, шведской стенке в спортивном зале, занятия по коррекционной ритмике.

Ребенок с РАС нуждается в сенсорном убежище, которое он будет использовать в течение дня, столько раз, сколько ему нужно.

В процессе работы педагогу следует следить за потребностями и интересами ребенка (педагогу следует внимательно наблюдать, что нравится ребенку, работа с каким материалом приносит удовольствие и расширять взаимодействие с ним). Давать свободу во взаимодействии с материалами.

Упражнения задают рамки работы с материалом, внутри которых ребенок может проявлять инициативу. Упражнения могут длиться столько, сколько захочет ребенок (некоторые дети могут концентрироваться на определенном материале). Наиболее привлекательные для ребенка упражнения могут повторяться в каждом занятии. Оговаривать правила работы с материалом. Правил должно быть немного (если ребенок имеет трудности с восприятием и принятием правил, то мы сразу создаем условия из подходящих ему материалов, а взрослый боится его).

Начинать и заканчивать занятие нужно ритуалом (сенсорный ввод).

На третьем этапе педагог-психолог проводит работу со всеми участниками коррекционного процесса – детьми, педагогами, родителями, определяя коррекционную программу, проводит консультации по повышению компетентности специалистов. Компетентность предполагает наличие у взрослых из ближайшего окружения ребенка теоретических знаний по проблеме аутизма, которые позволяют выбрать наиболее адекватные стратегии взаимодействия с ним, создать благоприятные условия для его социальной адаптации [4].

Педагог-психолог постоянно отслеживает динамику поведения ребенка, при необходимости дополняя коррекционную программу.

В ряде современных школ в настоящее время принято решение об организации ресурсной зоны для детей с ОВЗ. Ресурсная зона предполагает открытие специально организованных кабинетов с зоной работы и отдыха для детей, привлечением тьютора и учителя ресурсной зоны, находящихся в постоянном сотрудничестве с учителями. Ресурсная зона позволяет детям с РАС получить необходимую помощь и поддержку, успешно справляться с сенсорными перегрузками.

Педагог-психолог проводит работу с педагогами и родителями, формируя у них умение улавливать симптомы сенсорной перегрузки, правильно организовать пространство, корректировать негативное поведение ребенка. Педа-

гоги могут не учитывать, что ребенок с РАС испытывает сильный физический и психологический дискомфорт при действии ряда раздражителей и объясняют его поведение капризами, упрямством, невоспитанностью, когнитивными нарушениями. Наказания, равно как и поощрения никак не влияют на чувствительность ребенка, и могут, в ряде случаев, даже усилить негативное поведение.

К основным симптомам сенсорной перегрузки у детей с РАС возникающей в условиях школьного обучения по данным ряда авторов можно отнести:

- появление беспокойство и чувства дискомфорта;
- истерики или напротив, состояние ступора;
- раздражительность, капризность, нервозность, нарушение сосредоточенности;
- быструю утомляемость ребенка;
- усиление стимминга, появление не свойственных ранее стереотипных действий;
- нарастание двигательной активности;
- появление и увеличение числа шаблонных действий;
- изменение тона, тембра голоса;
- появление попыток снять сенсорную стимуляцию, перекрыть сенсорный ввод (закрыть уши руками, отвернуться, убежать, натянуть на голову шапку, капюшон, заблокировать сенсорный канал);
- взгляд в пол, необычный наклон головы.

Сенсорные перегрузки могут вызвать у ребенка с РАС вербальную или физическую агрессию, деструктивное агрессивное поведение, панику.

Если классифицировать симптомы нарушения восприятия информации по сенсорным системам, то можно выделить следующее.

По слуховому каналу: звуки смешиваются в «кашу», ребенку становится сложно понимать речь других людей, из речи могут «выпадать» слоги и целые слова, закрывает уши руками, не может гулять по шумной улице, шумному коридору, становится заметно рассеянным в шумном окружении, меняется субъективная оценка громкости воспринимаемых звуков. Есть три типа шума, которые по-разному воспринимаются детьми с РАС. Первый тип – неожиданные шумы, остро воспринимающиеся детьми с РАС. Это пожарная сигнализация в школе, шелканье колпачка ручки, кашель детей и педагога, хруст. Второй тип – продолжительные шумы (звук работающего пылесоса, фена). Третий тип – комплексные шумы. Шум

в зрительном зале, на собрании. Ребенок начинает испытывать головную боль, нередко что-то мычит себе под нос, чтобы заглушить звуки.

По зрительному каналу: сложности восприятия картины в целом, нарушения внимания, ребенок с РАС часто предпочитает находиться в темноте; избегает яркого света, часто моргает, напряженно смотрит на людей или предметы; избегает контакта «глаза в глаза», не хочет рассматривать картинки в книгах.

По тактильному каналу: ребенок с РАС не переносит прикосновений к себе и из-за этого старается держаться подальше от других детей, показывает повышенную чувствительность к каким – либо видам тканей, текстур, боится испачкаться клеем, песком, красками из-за чего отказывается от занятий, прикасаться к разным поверхностям, чрезмерно чувствителен к одежде, постельному белью; не любит прикасаться к людям и предметам; избегает ходить босиком, особенно по траве и песку; у него понижена болевая и температурная чувствительность.

Обоняние: ребенок с РАС не переносит определенных запахов, испытывает головокружение, может не переносить запах столовой, спортивного зала, туалета. Чувствует запахи, которые не замечают другие люди.

Движения и положение тела: в ситуации сенсорной перегрузки ребенок с РАС теряет равновесие, хватается за других людей, мебель, предметы, легко утомляется; ходит на цыпочках, происходит изменение ощущения своего тела. Ребенок становится неуверенным, тревожным, избегает подъемов, лазания и прыжков; не любит играть на спортплощадке или опасно рискует в игре, не осознавая опасности.

Ребенок с РАС в ситуации сенсорной перегрузки плохо концентрирует внимание, может быть чрезмерно аффективен в общении с другими детьми и педагогом, проявляет тревожность, склонен к инцидентам, ему трудно заводить друзей, выражать эмоции.

Для детей с РАС важны такие аспекты сенсорной перегрузки, как ощущение дереализации, слабовыраженная фрагментация восприятия, что влияет на процесс обучения. Серьезно страдает функция внимания – происходит застревание внимания на одном предмете, утрачивается концентрация внимания на значимых предметах и действиях [7].

Педагогам важно уметь отличить состояние сенсорной перегрузки у детей с РАС от агрессивного или истерического поведения, нередко используемого детьми для достижения своих целей или воздействия на педагога. При агрессивных или истерических состояниях,

как правило, дети не теряют контроля за ситуацией, активно добиваясь своей цели. При состояниях мелдауна у детей с РАС при сенсорной перегрузке, главное, чего желает ребенок – это устранить действие раздражителя, ситуация не контролируется ребенком и исчезает, через некоторое время, если снято действие раздражителя.

Обобщив данные современных исследователей Манелис Н.Г., Миненковой И.Н., Этвуда Т. [3, 4, 8] можно выделить ряд рекомендаций для педагогов и психологов, работающих с детьми с РАС.

Педагоги не должны заставлять ребенка терпеть неприятные ощущения. Необходимо защищать детей с РАС от сильных раздражителей. Можно не сажать ребенка с солнечной стороны, или за сильно освещенную парту, если его раздражает свет. Разрешить надевать солнечные очки на прогулке, использовать защитный экран вокруг парты, блокирующий лишнюю информацию. Если ребенка раздражает шум от стульев, то можно использовать защитные накладки на ножки стульев.

Педагогу важно быть внимательным и замечать первые признаки сенсорной перегрузки у детей с РАС, сразу же предлагать помощь.

Учить детей распознавать у себя симптомы сенсорной перегрузки, и избегать ее, если это возможно.

Учить детей правильно описывать свое состояние.

Помочь ребенку покинуть шумное помещение или снизить уровень шума.

Помните, что ребенку с РАС в ситуации сенсорной перегрузки требуется больше времени на обработку информации на уроке, дайте больше времени на ответ.

Заранее сообщать детям с РАС о изменениях на уроке, в помещении.

Учитывать сенсорные особенности ребенка на уроке (особенности зрительной, слуховой, тактильной систем).

Создавать атмосферу, приятную ребенку – закрыть шторы, выключить яркий свет, создать тишину. Можно попросить людей, создающих стрессовую ситуацию, на время покинуть помещение, или помолчать, так как речь является одним из мощнейших сенсорных стимулов.

Следить за прикосновениями к ребенку, и в случае если ребенок гиперчувствителен, прикосновения неприятны и приводят к дискомфорту, уменьшить их количество, предупредить о прикосновении. Многие дети с РАС в условиях сенсорной перегрузки не терпят

прикосновений, поэтому не наклоняйтесь над ними, лучше присесть рядом, опуститься на его уровень.

Помочь ребенку снизить чувствительность – для этого используйте беруши, наушники, темные очки, одежду, в которую ребенка можно закутать, тяжелое одеяло или плед. Слушание музыки в наушниках позволит убрать, закамуфлировать слишком сильные внешние звуки.

Агрессивное поведение ребенка можно уменьшить, противопоставив ему спокойствие, дружелюбность.

Меньше разговаривайте. Не задавайте ребенку сразу много вопросов. Ребенку может быть сложно воспринимать речь и отвечать. Поэтому речь может усилить перегрузку.

Правильно организуйте перемену для ребенка, мягко вовлекая в приятные для него игры.

Детей с аутизмом следует заранее готовить к праздникам, привлекая к изготовлению поделок, объясняя для чего взрослые и дети соберутся вместе, что будет происходить, кто придет в гости.

Состояние усталости от сенсорной перегрузки может длиться до нескольких дней, нужно создать спокойную атмосферу в классе и снять стресс.

Нередко сам ребенок знает, каким способом снять перегрузку, поэтому не сопротивляйтесь если ребенок начинает раскачиваться, или делать что-либо странное. Некоторые дети могут отращивать волосы, для того чтобы создавать искусственный экран, и закрываться ими в случаях перегрузки.

Таким образом, сенсорная перегрузка не всегда ведет к сильным ярким изменениям, ее симптомы легко спутать с панической атакой, предобморочным состоянием, что может привести к неправильной стратегии поведения педагога.

Педагог-психолог, работающий с ребенком, должен быть готов к сенсорным срывам, возникающим в результате сенсорной перегрузки. Важно держать под контролем изменения, происходящие в окружающей среде образовательного учреждения. Быть внимательным к изменениям в поведении ребенка. Поддерживать разумный порядок, сохраняя относительное постоянство. В работе с детьми, имеющими нарушения сенсорной интеграции, необходимо учитывать индивидуальные особенности переработки информации каждого ребёнка. Главным результатом в работе с детьми с РАС по предупреждению сенсорной перегрузки

можно считать психологическое и физиологическое благополучие ребенка, психоэмоциональный комфорт, реализацию способностей ребенка в обучении.

Список литературы:

1. Брайан Д. Уделл Проблемы с сенсорным восприятием при аутизме [Электронный ресурс / Брайан Д. Уделл. – Режим доступа: <http://www.corhelp.ru>.
2. Жмуров, В.А. Большая энциклопедия по психиатрии / В.А. Жмуров. – 2 изд. – 2012.
3. Манелис, Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н.Г. Манелис // Шк. здоровья. – 1999. – №2. – С. 90.
4. Миненкова, И.Н. Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме / И.Н. Миненкова // Специальная адукация. – 2011. – №2. – С. 34.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.
6. Ранний детский аутизм. Пути реабилитации / О.А. Лайшева, А.В. Корочкин, В.Е. Житловский, М.В. Лобачева – 2017.
7. Хаустов, А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – Том 7. – № 1. – С. 12.
8. Эттвуд, Т. Синдром Аспергера: Руководство для родителей и профессионалов / Т. Эттвуд // Журнал LiveJournal. – 2009. – №2.

Yu.A. Rudneva

**FEATURES OF CORRECTIONAL WORK OF PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST
WITH CHILDREN HAVING AUTISM SPECTRUM DISORDERS
IN TERMS OF SENSORY OVERLOADING**

Abstract: The article considers the problems of sensory overloading among children with autism spectrum disorders. There are revealed the features of autistic children's behavior in the situation of sensory overloading. Special attention is paid to psychological pedagogical approach to the study of working methods while sensory overloading among children having these disorders. The author points out the most relevant directions, methods, therapy techniques and results that children with autistic spectrum disorders will achieve when it finishes. There are given the developed recommendations for pedagogues working with such children.

Key words: autism, autistic spectrum disorders, sensory overloading, psychological pedagogical approach, method of auditory training.

References:

1. Brian D. Udell. Problemy s sensornym vospriyatiyem pri autizme [El.r.] – Assess mode: <http://www.corhelp.ru>.
2. Zhmurov V.A. Bolshaya entsiklopediya po psikhologii. 2 ed. 2012.
3. Manelis N.G. Ranny autism. Psikhologicheskkiye i neiropsikhologicheskkiye mekhanizmy / N.G. Manelis // Shk. zdorovya. – 1999. – N 2. – p. 90.
4. Minenkova I.N. Pedagogicheskkiye strategii normalizatsii sensornoj chuvstvitelnosti pri autizme / I.N. Minenkova // Spetsiyalnaya adukatsiya. – 2011. – N 2. – p. 34.
5. Obucheniye detei s rasstroistvami autisticheskogo spectra. Metodicheskkiye rekomendatsii dlya pedagogov i spetsialistov soprovozhdeniya osnovnoi shkoly / Ed. S.V. Alyokhin // Ge.ed. N.Ya. Semago. M.: MSPPU, 2012. 80 p.
6. Ranny detsky autism. Puti rehabilitatsii. O.A. Laisheva, A.V. Korochkin, V.E. Zhiltovsky, M.V. Lobachyova. 2017.
7. Khaustov A.V. Organizatsiya okruzhayushchei sredy dlya sotsializatsii i razvitiya kommunikatsii u detei s rasstroistvami autisticheskogo spectra // Autizm i narusheniya razvitiya. 2009. Vol. 7 N 1. P. 12.
8. Ettvud T. Sindrom Aspergera: Rukovodstvo dlya roditelei i professionalov. Journal N 2. LiveJournal. – 2009.

УДК 376 37

В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова, А.В. Данилкина
СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ
НАРУШЕНИЙ СЕНСОРНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: В данной статье представлен анализ метода эрготерапии – сенсорно-интегрированная терапия (сенсорная интеграция), созданный американским психологом Энн Джин Айрес. Данная методика является актуальной для коррекции нарушений развития у людей с расстройством аутистического спектра. В основе сенсорной интеграции лежит целенаправленное обеспечение возникновения чувствительных сигналов, которые в свою очередь поступают в мозг, что в дальнейшем помогает вырабатывать умение правильно реагировать и контролировать различные афферентные раздражители и стимулы. Не остается без внимания проблема создания и оснащения комнаты (кабинета) для организации и реализации сенсорно-интегрированной терапии. Подбор данного метода обоснован наличием у 90% детей с РАС нарушений в функционировании зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой, проприоцептивной, тактильной и вестибулярных системах организма, которые подробно описываются в статье. Также авторами отмечены наиболее актуальные и характерные для людей с расстройствами аутистического спектра направления, методики, техники терапии и результаты, которых они достигнут по ее окончании. В конце статьи делается вывод о том, что любые техники и методики, использованные в сенсорной интеграции всегда должны подбираться с учетом психологических, индивидуальных и физиологических особенностей ребенка с РАС.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, сенсорная интеграция, коррекция, сенсорные функции, афферентные стимулы, ощущения.

На сегодняшний день по данным специалистов аутизм находится на четвертом месте среди различных видов нарушений у детей и их количество с каждым годом увеличивается. Такой стремительный рост патологии обуславливается двумя критериями.

Первый – расширения круга средовых и генно-средовых факторов риска, к которым относятся:

1. Возраст матери во время беременности: чем старше женщина, тем возрастает вероятность рождения ребенка с РАС.

2. Протекание беременности и роды. К данному фактору риска относятся – недоношенность, тяжелые роды, интоксикации организма, гипоксия, асфиксия и другое. Также ученые отмечают, что нарушения, происходящие в организме матери во втором и третьем триместре, повышают риск рождения аутичного ребенка.

3. Интервал между беременностями. Исследования данного фактора показали, что интервал между беременностью должен быть не менее 36 месяцев. Это обосновано тем, что именно за этот срок организм матери восстанавливается от предыдущей беременности.

Генно-средовой фактор характеризуется тем, что под воздействием какого-либо средового фактора, активизируется аутичный ген и появляется генная мутация [11, с. 39-49].

Второй – повышение квалификации специалистов-диагностиков. Несколько десятилетий назад аутизм нельзя было выявить раньше 5-6 лет. На сегодняшний день точный диагноз может быть поставлен с 2 лет. Повышение квалификации специалистов помогает улучшать не только раннюю диагностику, а также разграничивать различные психические патологии и РАС у людей более зрелого возраста [6, с. 54].

Признание диагноза «аутизм» в нашей стране произошло относительно недавно. Оно подразумевает осознание обществом и специалистами данной проблемы, а также разработку и организацию коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей.

Большое количество детей, имеющих данное расстройство в развитии, заставляет специалистов задуматься о необходимости тщательной разработки программ, индивидуально для каждого ребенка, исходя из его индивидуальных особенностей [4].

Существует несколько понятий или определений аутизма и расстройств аутистического спектра. Но наиболее полное определение данного нарушения – расстройства аутистического спектра (РАС) дает Медицинская классификация болезней (МКБ-10): это спектр психических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднения в социальном взаимодействии и коммуникациях,

а также ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [10].

Расстройство аутистического спектра – малоизученное нарушение развития, но, тем не менее, многие ученым удалось установить тот факт, что данная категория детей имеет нарушения и свои особенности сенсорного развития. А именно оно влияет на развитие высших психических функций, интеллектуальное развитие и познавательную активность ребенка. По мнению многих авторов, например, Э. Джина Айреса, Н.Г. Манелис, Л.М. Феррои, О. Богдашиной, Е.С. Грининой, У. Кислинг, наиболее эффективным методом коррекции сенсорных нарушений у детей с РАС является сенсорная интеграция.

Поэтому цель данного исследования – посмотреть специфику нарушений сенсорных функций у детей с расстройствами аутистического спектра и выявить эффективность метода сенсорной интеграции при данном нарушении.

Эффективный и научно обоснованный метод диагностики разработала О. Богдашина. Она создала опросник «SENSORY PROFILE CHECKLIST», состоящий из 232 вопросов, которые в свою очередь помогают определить уровень сформированности и выявить особенности функционирования зрительной, слуховой, обонятельной, тактильной, проприорецептивной, вестибулярной и вкусовой систем. С помощью данной методики было выявлено три важных факта о сенсорном развитии детей с РАС:

1) подавляющее число детей с данным расстройством имеют особенности и нарушения в функционировании сенсорных функций;

2) нарушения и особенности сенсорных систем у каждого ребенка, имеющего расстройство аутистического спектра уникально и индивидуально;

3) наиболее часто и глобальное нарушение происходят в зрительной, слуховой и вестибулярной системе. [3, с. 76].

Также проблемой сенсорных дисфункций занимался Л.А. Хоекман. В своих трудах он выделил две важные причины, из-за которых страдает восприятие внешних стимулов:

1. Избыток потока афферентных стимулов. Они приводят к появлению непереносимости различных сенсорных раздражителей, например, цвета, звуков, запахов, бытовых шумов, тактильных ощущений и многого другого.

2. Дефицит афферентных стимулов, а именно положительного взаимодействия с окружающей средой, что приводит к снижению реакций на различные сенсорные раздражители. Это приводит к тому, что ребенок

с РАС постоянно захвачен каким-либо чувственным стимулом, например, изменением положения тела в пространстве, покачиванием, кружением, многократным повторением одного и того же действия [2, с. 97].

Две эти причины приводят к появлению аутостимуляций и сенсорной перегрузке, о которых в своих трудах говорит Н.Г. Манелис.

Аутостимуляции детей с расстройством аутистического спектра выполняют разные функции. Они могут использовать ее для защиты от поступления внешних раздражителей, например, если для ребенка раздражителем является шум, то ребенок может прятаться, закрывать уши руками, крутить в руках, понавившийся предмет.

Стимулирующая функция аутостимуляций заключается в улучшении и усилении потока сенсорной информации, которая может быть обусловлена низким уровнем чувствительности. Если у ребенка есть снижение сенсорного восприятия в полости рта, то ребенок может начать лизать или сосать жесткие предметы быта.

Также аутостимуляции выполняют компенсирующую функцию, которая характеризуется получением достоверной информации при фрагментарном восприятии с помощью сохранных сенсорных систем. Например, если у ребенка страдает зрительная система, но сохранна обонятельная, он может начать обнюхивать людей, чтобы узнать того или иного человека.

Последняя функция – это создание приятных ощущений. Данная функция помогает ребенку уйти в себя, закрыться от раздражающих факторов. Например, он переливает воду из стакана в стакан на протяжении длительного времени, что помогает ему успокоиться и регулировать свое состояние.

Сенсорная перегрузка, которую также выделяет Н.Г. Манелис, происходит вследствие длительного воздействия сенсорных раздражителей на различные системы организма. К признакам сенсорной перегрузки относятся внезапно возникшие крики, агрессия, аутоагрессия, попытки бегства, отстранение, отказы выполнять то или иное задание, повторяющиеся моторные действия. Сенсорные перегрузки оказывают влияние и физиологии организма, например, могут возникать ухудшения координации, потливость, учащенное сердцебиение, боли в животе, тошнота, рвота, бледность или покраснение лица [9, с. 62].

Улла Кислинг в своих трудах описала наиболее характерные черты функционирования сенсорных систем детей с РАС, учитывая

предрасположенность организма к гиперчувствительности и гипочувствительности.

Вестибулярная система по гипочувствительному типу отражает потребность в постоянных покачиваниях, раскачиваниях, вращениях, прыжках, движениях без определенной целенаправленности. Гиперчувствительный тип характеризуется тем, что ребенку сложно прервать то или иное действие, например, не может закончить физическое упражнение по сигналу.

У детей с гипочувствительностью проприоцептивная система определяется чрезмерной близостью, либо непониманием телесного пространства. В связи с этим, ребенок либо встает слишком близко к другим людям, либо сталкивается с ними. Гиперчувствительные дети, имеющие расстройство аутистического спектра, сталкиваются с проблемами использования тонких моторных движений рук, действий с мелкими предметами. Также для того, чтобы посмотреть на какой-либо предмет, такой ребенок поворачивает все тело.

Обонятельная система у детей с гипочувствительным типом характеризуется отсутствием даже положительных реакций на запахе, они их не чувствуют. Из-за этого они используют аутостимуляцию в виде облизывания предмета, чтобы распознать его с помощью другого анализатора. У гиперчувствительного типа срабатывает противоположная реакция, то есть дети резко реагируют на запахи. Ребенок может проявлять агрессию или негативизм к людям, которые используют духи, шампуни с сильным запахом.

Зрительная сенсорная система также имеет свои особенности. Гипочувствительные дети затрудняются в определении глубины, что приводит к моторной неловкости при бросании и ловле мяча, а также видят предметы более темными, чем они являются на самом деле, из-за этого очертания и линии предмета смазываются при его восприятии. Детям гиперчувствительного типа не нравятся яркие цвета, им кажется, что свет режет и жжет глаза. Особенность зрительного восприятия этого типа является фокусирование внимание на какой-либо мелкой детали предмета, а рассматривание предмета или картины целиком вызывает отказ от задания или негативизм.

Слуховая информация детей гипочувствительного типа может не полностью распознаваться, например, ребенок не слышит определенных звуков или слышит одним ухом все речевые и неречевые звуки. Также характерен интерес к сильным шумам, иногда ребенок, чтобы получить слуховое удовлетворение спе-

циально стучит различными предметами. Гиперчувствительные дети чаще испытывают негатив от громких звуков, они являются для них раздражителями, приводящими к аутоагрессии. Из-за повышенной чувствительности ребенок может услышать и распознать разговор людей, находящихся на большом расстоянии от него.

Тактильная система по гипочувствительному типу характеризуется низким порогом каких-либо ощущений, поэтому детям с РАС такого типа нравится, когда на них лежат тяжелые вещи, сжимать людей и различные предметы. Они наиболее склонны к аутоагрессии. Болевой порог низок, ребенок не чувствует температурные изменения и боль. Гиперчувствительный тип испытывает дискомфортные или болезненные ощущения при тактильных соприкосновениях. Такие дети не любят носить обувь и перчатки и предпочитают определенные виды ткани, также возникают трудности при расчесывании и мытье [8, с. 18-34].

В связи с тем, что у большинства детей с расстройствами аутистического спектра диагностируются особенности и нарушения функционирования сенсорных систем, необходим качественный, эффективный и научно обоснованный метод их коррекции. Одним из таких методов, на сегодняшний день, является метод сенсорной интеграции.

Основоположником метода сенсорной интеграции является американский психолог Энн Джин Айрес. Данная методика была создана в 50-х годах прошлого столетия и предназначалась для детей с нарушениями в развитии, в большинстве случаев неврологического вида. Сенсорно-интегративная терапия основывается на том, что поведенческие, коммуникативные навыки и способность к обучению реализуются с помощью обрабатывания поступающей в человеческий мозг сенсорной информации. Поэтому, целью данной методики является совершенствование и развития способностей мозга воспринимать афферентную информацию и правильно её обрабатывать [7, с. 159-174].

Сенсорная интеграция является методом эрготерапии, сущность которой заключается в специфическом выполнении подобранных видов деятельности и технологий с целью диагностики и коррекции последствий и симптомов заболевания, то есть эта наука работает с вторичными и третичными дефектами развития.

Сенсорно-интегрированная терапия считается молодой отраслью эрготерапии, её главный плюс – это динамическая направленность.

Это говорит о том, что все сенсорные стимулы и ощущения должны проявляться в каком-либо целенаправленном движении или действии.

Основные технологии метода сенсорной интеграции обеспечивают возникновение афферентных сигналов различных систем организма и помогают ребенку правильно реагировать на эти сигналы и контролировать их. Также данный вид терапии направлен на формирование и развитие слаженной и системной работы разных отделов ЦНС, что в свою очередь приведет к повышению уровня компенсаторных возможностей организма. Сенсорная интеграция необходима для коррекционного обучения в связи с тем, что именно она изучает, как ребенок учится, с помощью чего и причины, по которым у него возникают те или иные трудности [5, с. 44-51].

Все техники сенсорно-интегрированной терапии проводятся в форме обучающих игр, которые имеют четыре основные направленности: вестибулярные, обонятельные, тактильные и проприоцептивные упражнения. В процессе выполнения данных упражнений побуждаются, провоцируются и высвобождаются эффективные реакции на афферентные стимулы, что в свою очередь приведет к развитию нарушенных функций. Также, важно отметить, что терапия основывается на целенаправленных играх, которые нравятся и доступны ребенку. Это приводит к тому, что занятия для ребенка станут не только развивающими и полезными, но и интересными, которые он будет посещать с удовольствием. В ходе постепенного усложнения упражнений и игр ребенок научится:

- 1) организовывать полученную от различных органов чувств информацию;
- 2) осознавать значение испытываемых сенсорных ощущений (тактильных, зрительных, слуховых, обонятельных и т.д.);
- 3) отбирать и фильтровать информацию, правильно отбирать ее для того, чтобы понять, на чем нужно сконцентрировать внимание (например, ребенок научиться внимательно слушать учителя, не отвлекаясь на шум за окном);
- 4) адекватно, осознанно и целенаправленно действовать в той или иной ситуации;
- 5) получать теоретическое обучение и правильно вести себя в обществе [12, с. 14-15].

Не менее важным для данной методики является используемое оборудование кабинета, которое подбирается специально для стимуляции определенной сенсорной системы организма ребенка. Для реализации всех упражнений

и техник требуется большая просторная комната и творческий подход для ее обустройства. К элементам оборудования, которым заполняется все помещение, можно отнести: валики, подушки, качели, роликовые доски, батуты, тоннели, подвесные веревочные лестницы, гамаки, качели, балансирующие сферы, тактильные доски, эластичные ленты, скакалки и многое другое. Также важно обеспечение безопасности: мебель не должна иметь острых углов, пол должен иметь мягкое покрытие, например, застелен матами, качели и гамаки, должны иметь ремни безопасности, которые помогут уберечь ребенка от падения или испуга [13, с. 2-29].

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны трудности и проблемы в обработке чувственной информации – одни стимулы недостаточны, и ребенок стремится заполнить утраченные ощущения, другие сигналы являются чрезмерными, что заставляет ребенка всячески их избегать или остро реагировать на них. В связи с этим, целью сенсорно-интегративной терапии при расстройстве аутистического спектра – развитие способностей и умений обрабатывать афферентные стимулы. Данные способности и умения будут положительно влиять на поведение, обучение, речь, коммуникативные навыки и другие виды деятельности ребенка с РАС [15, с. 806-807].

Основной задачей сенсорной интеграции при коррекции аутизма является формирование двигательного планирования. Это направление включает в себя:

- 1) развитие умения определять значимость объекта;
- 2) целенаправленную деятельность;
- 3) смена действий и выполнение новых, непривычных для ребенка упражнений и задач;
- 4) формирование положительного настроения и эмоций к занятию и на занятии.

Прежде, чем начать коррекцию данным методом эрготерапии, сенсорная интеграция предполагает разные виды опросников. Так как для детей с РАС чаще всего выявляются нарушения вестибулярной системы, родителям предлагается опросный лист «Нарушение вестибулярно-билатеральной интеграции». Он помогает выявить не только наличие того или иного вестибулярного нарушения, но и его специфику, а также подобрать определенные техники и упражнения. У родителей узнается:

- 1) часто ли играет ребенок в подвижные игры, которые включают в себя не целенаправленные раскачивания, бег, прыжки;

2) может ли ребенок удерживать и фиксировать взгляд на движущемся предмете;

3) ловок ли ребенок при спортивных играх?

4) являются ли частые падения характерным для ребенка;

5) путается ли в пространственных категориях;

6) проявляются ли резкие, самопроизвольные неритмичные движения.

После проведения опроса родителей и обработки полученных данных специально подбираются коррекционные упражнения. Для детей с расстройством аутистического спектра можно использовать раскачивания, скольжение, прыжки, упражнения, требующие изменения скорости и направления, занятия со спокойными, медленными действиями, рисование игры, предполагающие различные положения тела (лежа, сидя, стоя и т.д.), упражнения, характеризующиеся удерживанием равновесия, задания, способствующие развитию координации движений глаз.

Как было сказано выше, у детей с РАС страдает двигательное планирование, поэтому следующий опросным листом является «Практисис (двигательное планирование)». У родителей узнается:

1) с трудом ли ребенок придумывает для себя новые развлечения и игры;

2) понимает ли как играть с теми или иными предметами и игрушками;

3) трудно ли переключаться с одного вида деятельности на другой;

4) часто ли сталкивается с различными предметами во время движения;

5) сколько по времени осваивает те или иные бытовые навыки;

6) во время групповых игр часто ли пытается обрести контроль над другими детьми и игрой в целом.

Для коррекции этого нарушения для детей с РАС рекомендуются: упражнения, стимулирующие тактильные ощущения и помогающие осознавать и понимать все свое тело; карабканья, лазания и преодоление препятствий; упражнения с использованием музыки. Все предполагаемые задания должны иметь четкую, короткую инструкцию, выполняться по подражанию, а поставленные задачи должны делиться на мелкие шаги.

С помощью сенсорной интеграции проводится коррекция тактильной системы организма, которая также часто является нарушенной у детей с расстройствами аутистического спектра. Опросный лист для диагностики так-

тильных дефектов называется «Тактильная гиперчувствительность. У родителей узнается:

1) избегает ли ребенок чужих прикосновений;

2) испытывает ли дискомфорт при мытье головы и лица, стрижке волос;

3) уворачивается ли от дружеских прикосновений и объятий близких людей;

4) проявляет ли избыточную негативную реакцию от дискомфорта ношения одежды, сделанной из каких-то определенных видов ткани;

5) придиричив ли к текстуре или температуре пищи.

Сенсорная интеграция предполагает следующие упражнения для коррекции тактильной системы у детей с РАС: массажи, введение новых тактильных ощущений от различных материалов, а также создаваемые во время взаимодействия с водой, песком и другое. Важно помнить, что все тактильные ощущения должны вводиться постепенно и не перегружать ребенка.

Опросник «Зрительная перцепция» проводится до начала коррекции зрительной сенсорной системы. В ходе опроса у родителей узнается:

1) может ли закрашивать замкнутые области рисунка;

2) долго ли застегивает одежду обувается, бывает ли, надевает разные ботинки;

3) способен видеть картину или предмет целиком или заостряет свое внимание на какой-либо детали;

4) испытывает ли дискомфорт, посещая какое-либо новое место;

5) узнает ли уже знакомых людей на улице в толпе.

Для коррекции функционирования зрительной системы для детей с РАС предполагаются следующие упражнения: игры с мячом, изучение предмета по отдельным деталям, собирая его в целостную картину, прохождение лабиринтов и другие. Важно отметить, что большинство упражнений нужно выполнять с ребенком «рука в руке», либо по показу, также именно коррекция зрительной системы предполагает занятия со взрослым, в отличие от других направлений, где от ребенка требуется проявить самостоятельность.

Последнее направление, которое также эффективно развивается с помощью метода сенсорной интеграции у детей с РАС, – развитие слуховой сенсорной системы организма. Для данного направления предполагается ис-

пользование опросника «Обработка звуковых импульсов». У родителей узнается:

- 1) всегда ли ребенок отвечает, когда к нему обращаются;
- 2) правильно ли понимает обращенные к нему слова;
- 3) воспринимает ли информацию в шумной обстановке;
- 4) проявляет ли негативные реакции в шумных помещениях;
- 5) отвечает ли на заданные вопросы правильно или использует ответ, не относящийся к теме разговора [1].

Для коррекции слуховых нарушений следует использовать упражнения с музыкальным сопровождением, упражнения для формирования представлений, как звучит тот или иной предмет окружающего мира, инструкции, даваемые при выполнении различных упражнений, должны быть простыми, с постепенным усложнением, каждое взаимодействие со звучащим предметом должно быть продемонстрировано ребенку. Также важно отметить, что при общении с ребенком, имеющим расстройство аути-

стического спектра, голос терапевта должен быть спокойным и уверенным, что поможет не вызывать у ребенка негативных реакций [15].

Результатами коррекции расстройств аутистического спектра посредством метода сенсорной интеграции являются:

- увеличение компенсаторных возможностей;
- развитость функционирования сенсорных систем;
- повышение уровня понимания родителями своего ребенка;
- сформированность различных бытовых и социальных навыков;
- умение ребенка правильно реагировать на раздражители и ситуации;
- сглаживание проблем коммуникации, обучения и поведения.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что сенсорно-интегративная терапия является эффективным и актуальным средством коррекции особенностей и нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы:

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э.Дж. Айрес; пер. с англ. Юлии Даре. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Банди, А. Сенсорная интеграция. Теория и практика / А. Банди, Ш. Лейн, Эл. Мюррей. – Телевинф, 2018 – 768 с.
3. Богдашина, О.Б. Аутизм: определение и диагностика / О.Б. Богдашина. – Донецк: «Лебедь», 1999. – 112 с.
4. Буслаева, Е.Н. Инклюзивная образовательная среда - условие самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Буслаева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 46-51.
5. Варенова, Т.В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции / Т.В. Варенова // Сборник трудов факультета специальной педагогики и специальной психологии. Т.2. Международный межвузовский выпуск. – М.: МГПУ, 2007 – С. 44-51.
6. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: Учебное пособие для студентов [Текст] / Е.Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
7. Гринина, Е.С. Современные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра / Е.С. Гринина // Инклюзия в образовании. – 2016. – №2 (2). – С. 159-174.
8. Кислинг, Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е.В. Клочковой; пер. с нем. К.А. Шарп. – М.: Теревинф, 2010.
9. Манелис, Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н.Г. Манелис // Шк. здоровья. – 1999. – №2. – С. 62.
10. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mkb-10.com/>.
11. Natarova, K.A. Autistic spectrum disorders (clinical-dynamic, regional and family aspect) / K.A. Natarova, A.V. Semke, E.V. Gutkevich. – Tomsk: Publishing House «Ivan Fedorov», 2012. – 192 p.
12. Coleman, G.G. Sensory integration: Answers for Parents / G.G. Coleman, Z. Mailloux, S. Smith Roley. – Santa Rosa, CA: Crest. port Press. Copyright 2004 by Crestport Press, 2004. – Pp. 14-15.
13. Fisher, A.G., & Murray, E.A. Introduction to sensory integration theory // In A.G. Fisher, E.A. Murray, A.C. Bundy (Eds.), Sensory integration: Theory and practice / Philadelphia: F.A. Davis, 1991. – Pp. 3-29.

14. Kaplan, B.J. Reexamination of sensory integration treatment: A combination of two efficacy studies / B.J. Kaplan, H.J. Polatajko, B.N. Wilson, P.D. Faris // Journal of Learning Disabilities. – 1993 – Pp. 347.
15. Koomar, J. Clinical interpretation of «therapist-child interaction in the middle minutes of sensory integration treatment» / J. Koomar // American Journal of Occupational Therapy. – 1997 – Pp. 806-807.

V.N. Zinovieva, A.P. Demidova, A.V. Danilkina

**SENSORY INTEGRATION AS METHOD OF CORRECTING SENSORY FUNCTIONING
DISORDERS AMONG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

Annotation: This article presents the analysis of ergo therapy method - sensory-integrated therapy (sensory integration), created by American psychologist Anne Gene Aires. This technique is relevant for the correction of developmental disorders for people with autism spectrum disorder. The basis of sensory integration is the targeted provision of the emergence of sensitive signals, which in turn enter the brain, which further helps to develop the ability to respond properly and control various afferent stimuli and motivators. The problem of creating and equipping a room (office) for organizing and implementing sensory-integrated therapy does not go unnoticed. The choice of this method is justified by the presence in 90% of children with ASD of impaired functioning of the visual, auditory, olfactory, gustatory, proprioceptive, tactile and vestibular systems of the body, which are described in details in the article. The authors also have noted the most relevant and characteristic for people with autism spectrum disorders areas, methods, therapy techniques and the results that they will achieve at its end. At the end of the article, it is concluded that any techniques and methods used in sensory integration should always be selected taking into account the psychological, individual and physiological characteristics of the child with ASD.

Key words: autism, autism spectrum disorder, sensory integration, correction, sensory functions, afferent stimuli, sensations.

References:

1. Aires, E.J. Rebyonok i sensornaya integratsiya. Ponimaniye skrytykh problem razvitiya / E.J. Aires; [transl. from English by Julia Dare] – M.: Terevinf, 2009. – 272 p.
2. Bundy, A., Lane, S., Murray El. Sensornaya integratsiya. Teoriya i praktika. Televinf. 2018 – 768 p.
3. Bogdashina, O.B. Autizm: opredeleniye i diagnostika. – Donetsk. “Lebed” 1999. – 112 p.
4. Buslayeva, E.N. Inkluzivnaya obrazovatel'naya sreda – usloviye samorealizatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. – N 1. – 2018. – P. 46-51.
5. Varenova, T.V. Sozdaniye korrektsionno-razvivayushchikh technology na osnove metoda sensornoi integratsii / Proceedings of the faculty of special pedagogy and special psychology. V.2 International Interuniversity release. M.: MSPU, 2007. - p. 44-51.
6. Grigorenko, E.V. Rasstroistva autisticheskogo spectra. Vvodny kurs [Text] / E.L. Grigorenko: Uchebnoye posobiye dlya studentov. – M.: Praktika, 2018. – 280 p.
7. Grinina, E.S. Sovremennyye podkhody k korrektsii rasstroystv autisticheskogo spectra // Inkluziya v obrazovaniye. N 2 (2), 2016. P. 159-174.
8. Kisling, Ulla. Sensornaya integratsiya v dialoge: ponyat rebyonka, raspoznat problemu, pomoch obresti ravnovesiye / Ulla Kisling; ed. E.V Klochkova; [transl from German by K.A. Sharr]. – M.; Televinf, 2010.
9. Manelis, N.G. Ranny autism. Psikhologicheskiye i neiropsikhologicheskiye mekhanizmy/ N.G. Manelis // Shk. zdorov'ya. – 1999. – N 2. – p. 62.
10. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei 10go peresmotra (MKB-10), <https://mkb-10.com/>.
11. Natarova, K.A., Semke, A.V., Gutkevich, E.V. Autistic spectrum disorders (clinical-dynamic, regional and family aspect). –Tomsk : Publishing House «Ivan Fedorov», 2012 – 192 p.
12. Coleman, G.G., Mailloux, Z., Smith Roley, S. Sensory integration: Answers for Parents (pp. 14-15). 2004, Santa Rosa, CA: Crest. port Press. Copyright 2004 by Crestport Press.
13. Fisher, A.G., & Murray, E.A. Introduction to sensory integration theory. In A. G. Fisher, E. A. Murray, A. C. Bundy (Eds.), Sensory integration: Theory and practice / Philadelphia: F. A. Davis, 1991. – Pp. 3-29.

14. Kaplan, B.J., Polatajko, H.J., Wilson, B.N., & Faris, P.D. Reexamination of sensory integration treatment: A combination of two efficacy studies. *Journal of Learning Disabilities*, 1993 – pp.347.
15. Koomar, J. Clinical interpretation of “therapist-child interaction in the middle minutes of sensory integration treatment.” *American Journal of Occupational Therapy*, 1997 – pp. 806-807.

УДК 376.37

Н.В. Ворсобица

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И САМООРГАНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается взаимосвязь развития самостоятельности и самоорганизации у детей с синдромом Дауна с уровнем развития речи. Главный принцип воспитания самостоятельности детей с ограниченными возможностями здоровья – идти от самого ребенка и его возможностей. Выделяют следующие функциональные компоненты самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция, коррекция. Речь является базой для развития мышления; обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка. Развитие речи осуществляется при разных видах деятельности, в том числе на специальных занятиях по обучению грамоте в рамках дополнительного дошкольного образования.

Ключевые слова: самостоятельность, самоорганизация, развитие речи, синдром Дауна, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Самостоятельность – это умение человека без посторонней помощи управлять и распоряжаться своей жизнью; это умение самому принимать решения и нести ответственность за их последствия. Самостоятельность представляется как исходная основа для становления самоорганизации в целом. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) самостоятельность нужно понимать по-другому, как способность себя занять, способность чем-то заниматься самому какое-то время, без помощи взрослых. Главный принцип воспитания самостоятельности детей с ОВЗ – идти от самого ребенка и его возможностей.

По данным современных исследований, практически все больные с синдромом Дауна имеют отставания в интеллектуальном развитии. Но уровень их интеллектуального развития может варьировать от незначительного отставания до тяжелой его степени.

Но все же, многие дети с болезнью Дауна в состоянии научиться ходить, говорить, писать, читать и делать практически все то, что могут их здоровые сверстники. Для этого необходимо обеспечивать таким детям соответствующие программы обучения и адекватную среду жизни.

Среди методик воспитания и образования, используемых при работе с детьми с синдромом Дауна можно выделить: методику Марии Монтессори, метод Галена Домана, метод Сесиль Лупан, методика Никитиных, методика Зайцевой.

При диагнозе синдром Дауна развитие ребенка имеет свои особенности. Речь появляется поздно и остается недоразвитой на протяжении всей жизни. Характерны сложности в понимании речи, при небольшом словарном

запасе. Часто наблюдаются звукопроизношения в виде дислалии или дизартрии.

Подобные сложности в освоении речи обусловлены снижением остроты слуха, маленькой полостью рта, пониженным мышечным тонусом. Также у детей с синдромом Дауна узкие и маленькие ушные каналы, что отрицательно сказывается на умении слушать. Зрительное восприятие у детей с таким диагнозом также развито неполноценно. Они фиксируют свое внимание, как правило, лишь на единичных зрительных образах и предпочитают избегать сложных изобразительных конфигураций. Дети не видят детали, не в состоянии внимательно рассматривать конкретные предметы.

Для детей с синдромом Дауна характерны такие особенности мышления, как: трудности с установлением последовательности действий, явлений или предметов, трудности формирования навыков и переноса знаний и навыков из одной ситуации в другую, объединения новой информации с изученным материалом, трудности решения возникающих практических проблем, отсутствие учёта обстоятельств, замена гибкого поведения заученными многократно повторяемыми действиями, нарушения целеполагания и планирования действий.

Помощь таким детям должна оказываться с момента постановки соответствующего диагноза и продолжаться как до поступления ребенка в образовательное учреждение, так и во время обучения в школе. Основная цель такой помощи – обеспечение максимальной реализации возможностей ребенка, предупреждения развития вторичных нарушений, включение ребенка в общий образовательный поток.

Эмоциональная сфера при этом у детей остается сохранной. Дети с синдромом Дауна,

как правило, доброжелательные, послушные, но вместе с тем бывают и упрямыми, раздражительными. Большинство детей любопытны и им присуща хорошая подражательная способность, что имеет большое значение для привития трудовых навыков и навыков самообслуживания. Уровень умений, которого способны достичь дети с таким диагнозом, может быть различным и зависит от генетических факторов и социальной среды малыша.

Существует мнение, что, вырастая, они становятся зависимыми людьми и только в редких случаях могут выполнять простую работу и достигать некоторой независимости. Но как показывает зарубежный опыт есть множество примеров, доказывающих, что эта категория людей в состоянии заниматься разнообразной трудовой деятельностью. Люди с синдромом Дауна самостоятельно работают в самых различных сферах нашей жизни.

В основе любой деятельности лежат подготовительные навыки – базовые моторные и психические функции, такие, как концентрация внимания (ребенок откликается на свое имя и выполняет простые указания, знает предметы быта по их названиям, выполняет действия с предметами по подражанию), общая моторика (ходьба по горизонтальной поверхности и по ступенькам, умение садиться на стул и встать с него) и тонкая моторика (выполнение простых манипуляций с предметами, умение брать мелкие предметы двумя пальцами, манипуляции с водой). Без их освоения нельзя приступить к обучению тому или иному навыку самообслуживания.

Организация деятельности является сложным многоступенчатым процессом. Нужно определить цель, составить план, выполнить несколько шагов по плану, проверить хорошо ли получается, скорректировать план, если это необходимо, выполнить еще несколько действий по плану, сравнить результат с поставленной целью.

Цепочка эта очень длинная. У ребенка могут возникнуть трудности при выполнении любого из этих шагов, когда он действует самостоятельно. Кроме того, он может просто отвлечься, так и не доведя дело до конца.

Выделяют следующие функциональные компоненты самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция, коррекция.

Важно отрабатывать с детьми с синдромом Дауна отдельные навыки и обучать использованию нескольких понятий или навыков одновременно, что будет способствовать улуч-

шению целеполагания и планирования действий.

В ходе исследований Е.В. Шлай и Е.С. Зайцевой были выявлены следующие особенности самоорганизации дошкольников с общим недоразвитием речи: более низкий уровень самоорганизации, чем у детей с нормальным речевым развитием; качественное своеобразие компонентов самоорганизации: затруднения в самостоятельном выдвижении целей своей деятельности, допущение ошибок в планировании последовательности действий, поверхностный анализ ситуации, в которой осуществляется деятельность, отсутствие учёта препятствий и скрытых возможностей, которые встречаются в ситуации, отсутствие корректировки в ходе выполнения действий, отсутствие волевой регуляции и самоконтроля [1].

Умение принимать решения – это важный навык. Самой простой формой для принятия решения является ситуация выбора из двух предложенных предметов. Другой формой выбора являются вопросы, на которые ребенок может отвечать «да» или «нет».

При обучении умениям, предполагающим выполнение цепочки отдельных действий и операций, всегда идущих в определенной логически выстроенной последовательности, наибольшую эффективность демонстрирует методика с использованием приема инверсии. Используя инверсию, взрослый на начальном этапе обучения выполняет практически всю необходимую цепочку операций, ребенок выполняет лишь завершающий шаг, закрепляя его раз за разом. Следующий этап обучения заключается в присоединении к уже освоенной операции той, что предшествует ей в цепочке действий, составляющих данный навык. Постепенно взрослый, делая за ребенка все меньше операций, подводит его к полностью самостоятельному выполнению всей цепочки действий.

Ребенок должен всегда делать то, что он уже умеет, и минимальная помощь оказывается ему в том, чему он еще не научился в рамках конкретного навыка. Таким детям сложно осознать, что они любят и не любят, что такое хорошо и что такое плохо, чего от них ждут окружающие, где границы их возможностей. Все это они могут усвоить, только подробно проживая все возникающие жизненные ситуации. Для этого очень важен развернутый эмоциональный подробный комментарий взрослого.

Большие возможности для принятия самостоятельных решений заложены в дидактической игре. Однако если ребенок с синдромом

Дауна умеет только рассматривать, облизывать и кидать игрушки, у него недостаточно игровых навыков и есть трудности в организации деятельности, то при всем разнообразии игрушек и детских игр ребенок сможет выбрать только то, что умеет делать, а именно рассматривать игрушки, облизывать их и кидать. Поэтому важно научить ребенка новым игровым навыкам. Взрослый, играя сам, показывает ребенку, что можно делать с игрушками.

У детей с умственной отсталостью развитие речи у детей отрабатывается в процессе игр и упражнений. Легко заметить между речью и игрой двустороннюю связь. С одной стороны, речь развивается и совершенствуется в игре, а с другой стороны, сама игра развивается под влиянием развития речи. На своих занятиях логопеды используют пальчиковые игры и речь с движением, хороводные игры, сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации. Можно подобрать множество игр, которые будут наилучшим образом соответствовать возрасту и уровню развития ребенка по месяцам. Для неговорящих детей с синдромом Дауна на занятиях используют следующие дидактические игры: «Найди и принеси», «Как они говорят и ходят», «Разложи овощи по банкам», «Положи туда, куда скажу».

Сюжетно-ролевая игра помогает ребенку понять цель и последовательность действий, которые совершаются в реальной жизни (например, игра «В поликлинику»), развивает память, ассоциативное мышление и планирование. При этом она дает ему те сюжетные элементы, которые ребенок может в дальнейшем включать в свои собственные игры и игры с другими детьми. Обучая ребенка игре, взрослые улучшают его возможности контакта со сверстниками, расширяют его знания о мире и закладывают основу гибкого поведения. Все выше перечисленное в конечном итоге делает ребенка с синдромом Дауна более самостоятельным и независимым.

Продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, аппликация – также формируют такие важные качества личности как активность, любознательность, самостоятельность. Как отдельные элементы их можно использовать на занятиях по развитию речи с детьми.

В процессе развития коммуникативных качеств формируются умение сотрудничать, умение активно слушать, умение самостоятельно высказываться, умение самостоятельно правильно перерабатывать информацию.

Развитие речи осуществляется при разных видах деятельности, в том числе на специ-

альных занятиях по обучению грамоте в рамках дополнительного дошкольного образования.

За последнее время в России произошли серьезные изменения в сфере поддержки семей с особенными детьми. Опрос, проведенный в Москве, показал, что ситуация с доступностью услуг для детей с синдромом Дауна дошкольного и школьного возраста довольно неплохая: 85-89% детей ходят в детские сады и школы. В среднем по два дополнительных занятия в неделю 54-62% детей этого возраста посещают разнообразные занятия в других учреждениях. И лишь минимальный процент (4-6%) зафиксирован тех детей, которые никуда не ходят и, следовательно, не получают регулярную помощь специалистов.

Значительно хуже обстоят дела у детей раннего возраста (1-3 года) и взрослых (18 лет и старше). Среди них 26 и 30% соответственно не посещают никаких учреждений или регулярных занятий, специалисты к ним на дом тоже не приходят.

Среди дополнительных занятий дошкольников занятия со специалистами составляют явное большинство. И здесь на первом месте стоит помощь логопеда. С логопедом занимается 48 % детей. Однако и этого процента недостаточно. Абсолютно все дети с синдромом Дауна нуждаются в помощи логопеда, а также и в услугах других специалистов, таких как педагоги-дефектологи, психологи, кинезиотерапевты и др.

В учреждениях системы соцзащиты дети получают бесплатные занятия со специалистами. Это различные реабилитационные центры, центры социального обслуживания и т.п.

Платные занятия со специалистами дети могут посещать в государственных реабилитационных центрах, но чаще это занятия в негосударственных организациях (Центр лечебной педагогики, центр «Река» и т.д.) [2].

В Калужской области проживает около 3000 детей-инвалидов, что в общей численности детского населения области составляет 1,5%.

В регионе используются разнообразные формы помощи ребёнку-инвалиду. Особое место в этом перечне занимают реабилитационные центры и отделения, где детям с ограниченными возможностями здоровья предоставляется широкий перечень услуг. В Калужской области создана сеть учреждений, оказывающих услуги по социальной и медицинской реабилитации детей с особенностями развития: 2 реабилитационных центра для детей с ограниченными возможностями здоровья (государ-

ственное бюджетное учреждение Калужской области «Калужский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Доброта» и государственное бюджетное учреждение Калужской области «Обнинский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Доверие»), 6 отделений реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья на базе иных учреждений и 1 детский дом-интернат для умственно отсталых детей. Наиболее востребованные услуги для детей с ОВЗ в центрах – это группы дневного пребывания, служба ранней помощи, творческая реабилитация, услуги социально-бытовой адаптации.

В Калуге индивидуальные занятия для детей с ОВЗ проводит психолог-логопед в центре детского развития «Оранжевый город», в том числе для детей с синдромом Дауна. Занятия направлены на вызывание речи у неговорящих детей, отработку слогового состава слова, построение предложений, развитие крупной и мелкой моторики, введение альтернативной коммуникации для неговорящих детей.

Речь играет исключительную роль в формировании высших психических функций у ребенка. Речь является базой для развития мышления; обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка, организа-

ции всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом. Исследования показывают, что в операциях выбора, где требовалось элементарное обобщение, дети, владеющие речью, стояли значительно выше своих сверстников с отставанием в развитии речи. Особенно показательно количество исправляемых самими детьми решений, показывающее неустойчивость операции выбора в том случае, когда она не опирается на обобщение, заключенное в слове. На процесс и результат мыслительной деятельности влияет несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности.

Таким образом, воспитание навыков самостоятельности у детей с синдромом Дауна – процесс долгий, но возможный, требующий огромного терпения и настойчивости, как от специалистов, так и от родителей. И здесь развитие речи играет далеко не последнюю роль. В этом могут помочь такие специалисты, как квалифицированные врачи, психологи, логопеды, а также специальные центры для раннего развития детей с ограниченными возможностями. В этой связи, не смотря на положительные тенденции, необходимо отметить недостаточно развитую на данный момент в России систему помощи детям с синдромом Дауна, которую следует развивать через центры дополнительного образования.

Список литературы:

1. Шлай, Е.В. Особенности самоорганизации психической деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Шлай, Е.С. Зайцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – С. 264-272.
2. Талицкая, З.В. Какие услуги получают люди с синдромом Дауна в Москве / З.В. Талицкая // Синдром Дауна. XXI век. – 2016. – №1 (16). – С. 43-48.

N.V. Vorsobina

DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE AND SELF-ORGANIZATION AMONG CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: The article discusses the correlation between the development of independence and self-organization among children with Down syndrome and the level of speech development. The main principle of independence education of children with disabilities is to go from the child and his capabilities. There are the following functional components of self-organization: goal-setting, situation analysis, planning, self-control, volitional regulation, correction. Speech is the basis for the development of thinking; it provides the ability to plan and regulate the behavior of the child. Speech development is carried out by means of various activities, including special literacy classes in the framework of additional pre-school education.

Key words: independence, self-organization, speech development, Down syndrome, children with disabilities.

References:

1. Shlai E.V., Zaitseva E.S. Osobennosti samoorganizatsii psikhicheskoi deyatel'nosti u starshikh doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2014. – N 3/ - P. 264-272.
2. Talitskaya Z.V. Kakiye uslugi poluchayut lyudi s sindromom Dauna v Moskve // *Sindrom Dauna. XXI vek*. – 2016. – N 1 (16). – P. 43-48.

УДК 336.115

Т.В. Литвиненко, А.В. Орешкина
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация: В статье описаны особенности умственного и физического развития детей с синдромом Дауна, затрудняющие формирование у них предметной деятельности. Представлен опыт работы учреждений коррекционной направленности по формированию предметной деятельности у детей с умственной отсталостью. Проведен анализ этапов, методов и условий результативности социально-педагогической работы по обучению детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: синдром Дауна, умственная отсталость, коррекционная работа, формирование предметной деятельности.

Социальная адаптация детей с синдромом Дауна является одной из ведущих проблем современного общества. Безусловно, люди с синдромом Дауна как социальная категория людей-инвалидов нуждаются в социальной защите, помощи, поддержке. Но важнее, когда человек с синдромом Дауна рассматривается не только как объект социальной помощи, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в обществе. Отношение общества к таким людям становится критерием оценки уровня его цивилизованности и развития. Это проблема введения детей с особыми потребностями в общество, обеспечение им равных возможностей высокого качества жизни, профессиональной и личностной самореализации.

Одним из факторов успешной социальной адаптации выступает включение детей с умственной отсталостью в образовательный процесс, обеспечение условий для их обучения и развития. На наш взгляд, социальная адаптация детей с синдромом Дауна возможна в ходе организации их взаимодействия в различных видах деятельности, что способствует абилитации детей с синдромом Дауна. Отметим, что в отличие от реабилитации как системы мероприятий, направленных на восстановление полноценного бытия личности, абилитация не предполагает восстановления, так как восстанавливать можно то, что ранее было утрачено, а в случае синдрома Дауна отсутствует момент утраты, то есть человек от рождения имеет нарушения развития. Абилитация направлена на формирование эффективных способов взаимодействия с социумом в возможных для данного индивида пределах.

В свою очередь, формирование предметной деятельности является той базой, на основании которой осуществляется овладение деть-

ми предметными знаниями и умениями. Формирование и развитие предметной деятельности затрудняется спецификой дефекта. Во-первых, у многих детей с синдромом Дауна отмечаются сложные нарушения слуха и зрения, что затрудняет процесс восприятия и делает предметный мир для ребенка недостижимым. Во-вторых, у большинства детей с синдромом Дауна наблюдается низкая мышечная активность и связанная с этим неразвитая мелкая и крупная моторика. В-третьих, практически у всех детей с синдромом Дауна присутствуют сложные нарушения речевого развития, что сильно задерживает овладение грамматическим и лексическим строем речи и в итоге тормозит развитие их способности к построению речевого высказывания. Помимо прочего, для детей с синдромом Дауна характерно недоразвитие всех психических функций: внимания, памяти, мышления, речи [2].

Современные исследования в области коррекционной педагогики и психологии детства представляют в качестве наиболее продуктивного метода развития предметной деятельности у детей с синдромом Дауна – интегрированный метод, предполагающий последовательность коррекционных блоков, включающих в себя такие направления, как компенсация дефектов физического и умственного развития, формирование и развитие бытовых навыков и навыков самообслуживания. Так, способствующими достижению положительных результатов считаются занятия лечебной физкультурой, логопедические занятия, занятия по развитию психомоторных и сенсорных процессов [4].

Следует отметить, что формирование предметной деятельности выступает сложной задачей для ребенка с умственной отсталостью, что предполагает осуществление многоступенчатой коррекционной и социально-

педагогической работы. На первом этапе осуществляется установление контакта с ребенком, формирование у него базового доверия к педагогу и положительного эмоционального отклика на процесс обучения. Одновременно с этим, логопедом осуществляется работа по формированию основных понятий у ребенка, целью, которой, является – понимание ребенком обращенной речи. На втором этапе проводится работа по овладению грамматическим и морфологическим строем речи, расширению активного и пассивного словаря, развитию артикуляционного аппарата, постановки звуков речи. Параллельно с этим осуществляется работа по развитию и укреплению мышечного аппарата, по развитию двигательных функций ребенка. Уделяется внимание развитию всех анализаторов, стимулирование мышления и речи путем проведения занятий в сенсорной комнате. После столь длительной подготовительной работы, на третьем этапе осуществляется работа по формированию предметной деятельности. Методы работы варьируются по форме и сложности в зависимости от особенностей дефекта и возраста детей. Преимущественно рекомендуется использовать игровые методы, а также методы, связанные с непосредственным взаимодействием с изучаемыми предметами и явлениями. С одной стороны, игра легче воспринимается детьми с синдромом Дауна, не требует дополнительной мотивации. С другой стороны, многообразие дидактических и развивающих игр предполагает большую вариативность их использования на разных этапах формирования предметной деятельности. Опыт, описанный в педагогических исследованиях, связан с активным внедрением в обучающий процесс школьников с синдромом Дауна арттерапевтических технологий, таких как арттерапия, музыкатерапия, сказкотерапия, рисуночная терапия и т.д. Особое место занимают игры с песком, так называемая, песочная терапия [1].

Для достижения максимально возможных успехов в формировании предметной деятельности рекомендуется начинать коррекционную работу как можно с более раннего возраста и осуществлять комплексный подход, учитывающий на протяжении всего обучения ребенка направления развития: моторно-сенсорное, интеллектуальное, общепсихическое. Важным условием достижения положительной динамики является активное участие родителей в образовательном процессе: начиная от включения родителя в процесс самого занятия и заканчивая закреплением достигнутых успехов дома, за пределами коррекционного класса. Сюда так

же следует отнести фактор влияния общественности. По данным последних исследований, положительная динамика в обучении детей с синдромом Дауна выше в ситуациях поддержки со стороны ближайшего окружения, в которое входят не только родители и ближайшие родственники, но и одноклассники, педагоги и друзья. В случае социальной изоляции обучение детей с синдромом Дауна мало результативно. В ряде исследований мы обнаруживаем подтверждение того факта, что важным условием развития предметной деятельности детей с умственной отсталостью является посещение ими различных творческих и познавательных кружков, оздоровительных секций во внеурочное время [3].

Социально-педагогическая работа по формированию предметной деятельности у детей с синдромом Дауна проходила на базе центра помощи особым детям «Омские солнышки» Омской региональной общественной организации инвалидов «Планета друзей». Эта общественная организация была создана в 2008 году родителями, в семьях которых воспитываются дети с синдромом Дауна.

Общественная организация инвалидов «Планета друзей» работает по следующим основным направлениям.

Защита прав детей с инвалидностью, в том числе на образование, качественное медицинское обслуживание. Оказание помощи родителям, воспитывающим детей с инвалидностью. Оказание содействия в устройстве детей в детские сады, школы, клубы по интересам, санатории с целью своевременной лечебной, психолого-педагогической, коррекционной помощи.

Формирование позитивного общественного мнения о детях с проблемами в умственном развитии – просветительская работа в обществе, сотрудничество со средствами массовой информации, участие родителей и детей в районных, городских, всероссийских, международных фестивалях, благотворительных акциях, спортивных и массовых мероприятиях с дополнительной задачей максимально полной их социализации.

Психологическая, информационная, социальная и правовая помощь родителям в воспитании детей с инвалидностью, в том числе и родителям новорожденных с генетическими заболеваниями, стоящим перед выбором – принять ребенка в семью или отказаться от него. Привлечение специалистов к работе с детьми и родителями, создание библиотеки и видеотеки для родителей, сайта для наиболее полного

информирования родителей и специалистов по насущным проблемам и вопросам воспитания и обучения детей с инвалидностью.

Создание оптимальной психолого-педагогической среды для развития детей с инвалидностью, в том числе реализация программ раннего вмешательства, сначала в рамках регулярных занятий с привлечением коррекционных педагогов и других специалистов, организация работы постоянно действующего городского педагогического центра для детей с инвалидностью всех возрастных групп, включая начальную профессиональную подготовку и трудоустройство. Проведение совместных мероприятий, детских праздников, выезды на природу, прогулки, чаепития.

Мы выяснили, что социальная адаптация детей «в своем окружении» проходит успешно.

Подводя итоги, отметим, что благодаря активной разработке и внедрению методических материалов, развивающих комплексов и коррекционных программ, а также благодаря возможностям интерактивного взаимодействия со специалистами по работе с детьми с умственной отсталостью (посредством образовательных интернет сайтов) в современном мире стало возможным не только начальное и среднее образование детей с синдромом Дауна, но и профессиональное образование в колледжах и техникумах.

Список литературы:

1. Болдырева, О.А. Формирование игровой деятельности у детей с синдромом Дауна (из опыта работы) [Электронный ресурс] / О.А. Болдырева // Проблемы современной науки и образования: электрон. научн. журн. – 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-igrovoy-deyatelnosti-u-detey-s-sindromom-dauna-iz-opyta-raboty/viewer> (дата обращения: 03.02.2020).
2. Медведева, Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. Пособие для родителей / Т.П. Медведева. – М.: Монолит, 2018. – 80 с.
3. Осотова, О.Н. Организация школьного образования детей с синдромом Дауна [Электронный ресурс] / О.Н. Осотова, А.Л. Мельникова // Проблемы современной науки и образования: электрон. научн. журн. – 2018. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-shkolnogo-obrazovaniya-detey-s-sindromom-dauna/viewer> (дата обращения: 03.02.2020).
4. Особенности развития и психического функционирования детей с синдромом Дауна [Электронный ресурс] // Официальный сайт благотворительного фонда Даунсайд.ап. – Режим доступа: <https://downsideup.org/ru/catalog/article/osobennosti-razvitiya-i-psihicheskogo-funkcionirovaniya-detey-s-sindromom-dauna> (дата обращения: 01.02.2020).

T.V. Litvinenko, A.V. Oreshkina
**SOCIO-PEDAGOGICAL WORK FOR FORMING SUBJECT ACTIVITY
AMONG CHILDREN WITH DOWN SYNDROME**

Abstract: The article describes the features of the mental and physical development of children with Down syndrome that make it difficult to formulate their subject activity. The experience of correctional institutions in the formation of subject activity among children with mental retardation is presented. The analysis of the stages, methods and conditions of the effectiveness of socio-pedagogical work on the education of children with Down syndrome has been done.

Key words: Down syndrome, mental retardation, correctional work, the formation of subject activity.

References:

1. Boldyreva O.A. Formirovaniye igrovoi deyatel'nosti u detei s sindromom Dauna (iz onyta raboty) [El.r.] // Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya: electronic scientific journal. 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-igrovoy-deyatelnosti-u-detey-s-sindromom-dauna-iz-opyta-raboty/viewer> (application date 03.02.2020).
2. Medvedeva T.P. Razvitiye poznavatel'noi deyatel'nosti detei s sindromom Dauna. Posobiye dlya roditel'ei/ T.P. Medvedeva. – M.: Monolit, 2018. – 80 p.

3. Osotova O.N., Melnikova A.L. Organizatsiya shkolnogo obrazovaniya detei s sindromom Dauna [El.r.] // Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya: electronic scientific journal, 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-shkolnogo-obrazovaniya-detey-s-sindromom-dauna/viewer> (application date 03.02.2020).
4. Osobennosti razvitiya i psikhicheskogo funktsionirovaniya detei s sindromom Dauna [El.r.] // official site of charity fund Downsideup. – URL: <https://downsideup.org/ru/catalog/article/osobennosti-razvitiya-i-psihicheskogo-funkcionirovaniya-detey-s-sindromom-dauna> (application date 01.02.2020).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

Н.Н. Авраменко, Т.А. Юрьева
**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ
В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ УЧИТЕЛЕЙ И УЧАЩИХСЯ**

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение особенностей поведения в конфликтных ситуациях учителей и учащихся. Проведен анализ основных детерминант формирования межличностных конфликтов в школьной среде. Выявлены способы регулирования конфликтных ситуаций у учеников и учащихся и степень сформированности навыков рационального поведения в конфликтах. Проведенное исследование показало, что проблема медиации в школе является актуальной и у субъектов образовательного процесса сформирован запрос на оказание помощи в сфере разрешения конфликтных ситуаций. Сотрудничество не является предпочитаемым стилем поведения у учителей и учащихся. Для них наиболее характерен компромисс в конфликтных ситуациях. Для учеников наиболее характерно соперничество в конфликте, то есть они стремятся добиться удовлетворения своих интересов без учета интересов других.

Ключевые слова: конфликт, способы регулирования конфликтов, поведение, медиация конфликтов

Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – «столкновение» и обозначает столкновение сил, сторон, мнений и интересов людей, вызывающее определенные действия [3]. Впервые понятие «конфликт» в качестве научного термина использовал английский социолог Г. Спенсер в своем труде «Основания социологии». Оно является междисциплинарным, так как его изучают такие науки как психология, педагогика, социология, история, политология, философия и др.

Конфликт возникает как форма социального противоречия и заключается в осознанном противоборстве субъектов, преследующих несовместимые цели. Все конфликты имеют общую структуру и включают в себя участников конфликта (личности, группы), конфликтную ситуацию (противоположные интересы, позиции, мотивы) и специфическую активность субъектов (противоборство, столкновение, непримиримость). С точки зрения А.Г. Здравомыслова, конфликт – это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [5]. В «Психологическом энциклопедическом словаре» конфликт определяется как трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями [4]. А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают понимать под конфликтом наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся

ся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1]. Б.И. Хасан определяет конфликт как актуализировавшееся противоречие, то есть воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы [14]. В истоке любого конфликта лежат противоречия, обусловленные неудовлетворенностью каких-либо потребностей конфликтующих. Противоречия являются объективной основой развития конфликтов. В тех случаях, когда конфликт возникает без видимых причин, конфликтная ситуация порождается латентным (скрытым) действием противоречий в социальных системах. Конфликт всегда связан с конкретными действиями противоположных сторон. Важной стороной этого противодействия является поведение людей [9].

Ф.Е. Василюк, Н.В. Гришина, М. Дойч, Дж. Доллард, А.А. Ершов, К. Левин, Н.Д. Левитов, А.Р. Лурия, Н. Миллер и другие ученые предложили различные классификации конфликтов.

В зависимости от сторон, вовлеченных в конфликт, противоречия бывают: *внутриличностными* – отражают борьбу равных по силе мотивов, влечений, интересов личности; *межличностными* – характеризуются тем, что каждый из участников стремится реализовать в процессе взаимодействия свои, взаимоисключающие цели; *личностно-групповыми* – в этом случае возникает конфликт между личностью и группой; *межгрупповыми* – конфликтующими сторонами в этом случае выступают соци-

альные группы, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу в их осуществлении.

В аспекте потребностей конфликты подразделяются на материальные, статусно-ролевые и духовные. По времени протекания конфликты бывают кратковременными, быстротечными, длительными (затяжные, продолжающиеся годы, десятилетия). По результативности: *конструктивные (позитивные)*: в результате таких конфликтов группы, в которых они происходят, сохраняют свою целостность, а отношения между членами группы принимают характер сотрудничества; *деструктивные, патологические, негативные*, когда взаимоотношения между людьми приобретают нецивилизованные формы, характер противостояния, борьбы и могут привести даже к разрушению, распаду организации.

Л.А. Козер конфликты подразделяет на реалистические (предметные) и нереалистические (беспредметные). *Реалистические* вызваны неудовлетворением определенных требований участников и несправедливым (по мнению одной или обеих сторон) распределением преимуществ между ними. Эти конфликты направлены на борьбу с предполагаемым источником неудовлетворенности или несправедливости и имеют целью достижение определенного результата. *Нереалистические* конфликты требуют взаимодействия между двумя или более людьми, но причиной их являются не противоречащие друг другу устремления противников, а потребность освободиться от напряжения, от негативных эмоций [7]. В реалистических конфликтах могут быть выделены конструктивная и деструктивная фазы, а нереалистические конфликты состоят из одной фазы – деструктивной. Деструктивная фаза конфликта характеризуется неудовлетворенностью оппонентов друг другом. Способы решения конфликта превышают критический порог, совместная деятельность становится неуправляемой: стороны стремятся зависеть свои возможности и занизить возможности оппонента, самоутвердиться за его счёт, неконструктивно критикуют друг друга и т.д. Эти реакции оцениваются оппонентом как личные оскорбления, и далее включаются механизмы активной защиты и противодействия с его стороны; повышение активности оппонентов при резком ослаблении самоконтроля, нарушение обратной связи. На этом этапе участникам конфликта сложно вернуться в конструктивную фазу. Конструктивная фаза конфликта характеризуется осознанием оппонентами цели, объекта кон-

фликта, средств достижения цели, правильной оценкой собственного состояния, возможностей и способностью объективно оценить состояние и реакции оппонента. Совместная деятельность остается в рамках делового обсуждения предмета конфликта. В связи с этим, становится актуальной тема регулирования и разрешения конфликтов, которая направляется на их предотвращение, а также поиск путей выхода из конфликта.

Разрешение конфликта предполагает активность обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта. Необходимо изменение самих оппонентов (или хотя бы одного из них), позиций, которые они отстаивали в конфликте [12]. Часто разрешение конфликта основывается на изменении отношения оппонентов к объекту конфликта или друг к другу. В ходе разрешения конфликта анализируются:

- 1) источники конфликта – его исторические, экономические, социальные, национальные, конфессиональные предпосылки;
- 2) «биография» конфликта, то есть его история и фон, на котором он прогрессировал;
- 3) стороны конфликта – личности, группы;
- 4) позиции и отношения сторон – формальные и неформальные, общие и частные;
- 5) отношение к конфликту: стремятся ли стороны разрешить конфликт.

При завершении конфликта противоречие, лежащее в его основе, разрешается не всегда. Затухание конфликта – это временное прекращение противодействия сторон при сохранении основных признаков конфликта: противоречия и напряженных отношений. Конфликт переходит из явной формы в скрытую. Это обычно происходит в результате: истощения ресурсов обеих сторон, необходимых для борьбы; потери мотива к борьбе, снижения важности объекта конфликта; переориентации мотивации оппонентов (возникновение новых проблем, более значимых, чем борьба в конфликте).

Исходами конфликта могут быть: устранение одной или обеих сторон; приостановка конфликта с возможностью его возобновления; победа одной из сторон (овладение объектом конфликта); деление объекта конфликта (симметричное или асимметричное); согласие о правилах совместного использования объекта; равнозначная компенсация одной из сторон за овладение объектом другой стороной; отказ обеих сторон от посягательств на данный объ-

ект [6]. Послеконфликтный период состоит из двух этапов:

1. Частичная нормализация отношений. Она происходит в условиях, когда еще не исчезли негативные эмоции, имевшие место в конфликте. Этап характеризуется переживаниями, осмыслением своей позиции. Происходит коррекция самооценок, уровней притязания, отношения к партнеру. Обостряется чувство вины за свои действия в конфликте. Но негативные установки по отношению друг к другу не дают возможности сразу нормализовать отношения.

2. Полная нормализация отношений. Наступает при осознании сторонами важности дальнейшего конструктивного взаимодействия, чему способствуют преодоление негативных установок, продуктивное участие в совместной деятельности, установление доверия. После проведения анализа с учётом выявленной специфики каждого конкретного конфликта можно подобрать адекватные меры по его регулированию [2].

В процессе общения между людьми в условиях обострения социальных противоречий возникают многочисленные конфликты. Школьная среда не становится исключением. Конструктивно подходить к решению конфликтных ситуаций учащимся особенно трудно ввиду сравнительно малого опыта и определённых возрастных психологических особенностей. Своевременное нерегулирование как межличностных разногласий и споров, так и серьёзных конфликтов в школе часто приводит к деструктивным способам принятия решений субъектами образовательного процесса относительно правильности конфликтного поведения. У учащихся не формируется ориентированное на сплочение и сотрудничество поведение, а появляется лишь негативное отношение, как к конфликтным ситуациям, так и к их участникам.

Следовательно, одним из векторов современного воспитания учащихся в общеобразовательных учреждениях должно быть формирование позитивного отношения к конфликтным ситуациям и умения конструктивно выходить из них, использовать для самосовершенствования и оптимизации взаимоотношений с окружающими людьми.

Формирование негативных взаимоотношений между педагогом и учащимся часто происходит вследствие того, что учитель допускает высказывания, критику, замечания в адрес учащегося [11].

Возникновение конфликтных ситуаций в образовательном процессе может иметь следующие причины: неумение педагога прогнозировать поведение учащихся на уроках, нетерпимость к поступкам, нарушающим запланированный ход урока (это вызывает раздражение и затрудняет выбор оптимального поведения и тона обращения); стремление педагога сохранить свой социальный статус любой ценой; оценивание педагогом не отдельного поступка учащегося, а его личности; оценка учащегося с опорой на субъективное восприятие его поступка и без учёта мотивов, особенностей личности, условий жизни в семье; неумение педагога анализировать ситуацию и стремление наказать провинившегося учащегося; нетерпимость педагога к определенным личностным качествам и поведению; личностные качества педагога (раздражительность, грубость, мстительность, самодовольство, беспомощность и др.); отсутствие у учителя педагогических способностей, интереса к педагогической деятельности; неблагоприятный психологический климат и плохая организация работы в педагогическом коллективе.

Среди особенностей педагогических конфликтов в диаде «педагог – учащийся» исследователи выделяют следующее: различное понимание событий и их причин участниками: педагогу не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а учащемуся – справиться со своими эмоциями; автоматическое превращение конфликта в акт воспитания, особенно, если при нём присутствуют другие учащиеся; всякая ошибка педагога при разрешении конфликта порождает новые сложные конфликты, в которые включаются другие учащиеся. Таким образом, причиной многих конфликтов в системе «педагог – учащийся» является низкая коммуникативная культура учителя. В качестве специфической причины конфликтов «педагог – учащийся» отмечают недостаточный профессионализм педагога как предметника и воспитателя, что проявляется в неумении организовать познавательный интерес у учащихся к своему предмету, манипулировании отметками, навешивании ярлыка неуспевающего учащегося, акцентуации характера [8].

Со стороны учащихся конфликт может быть спровоцирован – в случае не подготовки домашнего задания, умышленного нарушения дисциплины – например, пропуска уроков без уважительной причины. Это обусловлено недостаточным уровнем воспитания и родительского контроля.

Для учителей и учащихся, которых не удовлетворяет положение дел относительно конфликтов, медиация может стать спасительной альтернативой. Медиация (посредничество) – один из наиболее цивилизованных способов разрешения конфликтов.

Медиация даёт возможность действовать более свободно, но не допускает вседозволенности, она формирует ответственность и демократические отношения, как в учительской, так и в ученической среде. Принципы медиации можно реализовывать в школе, если директор школы и педагогический коллектив понимают и разделяют её [10; 15; 16; 17]. В связи с этим очень важно ознакомить с ней не только администрацию школы, но и педагогический коллектив, а также родителей. Медиация – это новое видение мира и саморазвивающаяся комплексная система, поэтому она лучше всего реализуется, когда перестает быть абстрактной идеей для всех участников образовательного процесса, несмотря на их возраст и статус.

Медиация конфликтов предполагает их прогнозирование (время наступления, тяжесть последствий и др.). Таким образом, непосредственная медиация связана с устранением условий возникновения конфликтов. В её основе лежат устранение деформаций социальных отношений, сглаживание групповой дифференциации, а также социальная психогигиена, групповая и индивидуальная психотерапия, просвещение, обучение и тренинг общения.

Таким образом, регулирование конфликта отличается от разрешения тем, что в устранении противоречия между оппонентами принимает участие третья сторона (с согласия противоборствующих сторон, либо без их согласия).

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей поведения в конфликтных ситуациях учителей и учащихся. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: проанализировать литературу по теме исследования; выявить актуальность проблемы конфликтов в школьной среде; определить доминирующий стиль поведения учителей и учащихся в конфликтных ситуациях; изучить самооценку рационального поведения в конфликте субъектов образовательного процесса. Мы предположили, что существуют различия в поведении учителей и учащихся в конфликтных ситуациях.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 50 человек (15 учителей и 35 учащихся). Средний

возраст учителей составил 36 лет. Средний возраст учащихся – 14 лет.

В возрасте 13-14 лет закладываются основы нравственности, формируются социальные представления о сложных явлениях и феноменах, социальные установки, отношение к себе, отношение к людям, к обществу. У подростков стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, формируются главные мотивационные линии этого возраста – самопознание, самовыражение, самоутверждение. Это возраст активного экспериментирования в различных сферах жизни. Всё это усугубляет негативные тенденции в плане разрешения конфликтных ситуаций в подростковой среде.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

I. Авторская анкета «Конфликты в школе», направленная на выявление степени выраженности проблемы конфликтов между учителями и учащимися в организации. В рамках данной анкеты респондентам необходимо ответить на 11 вопросов, касающихся частоты возникновения конфликтов непосредственно с их участием и личной стратегии поведения в конфликте:

1. Какие из следующих суждений, по вашему мнению, точно характеризуют обстановку в Вашей школе: спокойная, конфликтная и др.?
2. Часто ли вам приходится участвовать в конфликтах в школе?
3. Что, по-вашему мнению, явилось причиной этого конфликта?
4. Кто участвовал в конфликте?
5. Как долго длился конфликт?
6. Если конфликт был преодолен, что этому способствовало?
7. Если конфликт не был преодолен, что этому способствовало?
8. Укажите положительные последствия конфликта.
9. Как вы обычно ведете себя в конфликтной ситуации?
10. Можно ли сказать, что в школе создаются условия для того, чтобы научить вас тому, как вести себя в конфликте?
11. Ощущаете ли вы необходимость получения знаний и навыков урегулирования нами конфликтов?

Анализ данной анкеты позволяет составить необходимое первичное представление об уровне конфликтности изучаемой среды, а также каждого из опрошенных респондентов.

П. Методика К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» [13]. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двумерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

В соответствии с этими двумя основными измерениями К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1) соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

2) приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

3) компромисс;

4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей;

5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

III. Тест «Самооценка рационального поведения в конфликте» (А.М. Бандурка, С.И. Бочарова, Е.В. Земянская) [13]. Данный тест позволяет выявить сформированность или несформированность навыков рационального поведения в конфликтных ситуациях.

Были выявлены различия в уровне исследуемого признака с помощью критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

В начале исследования было проведено анкетирование.

Результаты анкетирования учителей:

1. 67% опрошенных учителей считают обстановку в школе спокойной и рабочей. Остальные 33% считают рабочую обстановку в школе напряженной. 60% опрошенных видят обстановку в своём классе напряженной, но рабочей. Другие 40% респондентов считают обстановку в своём классе спокойной. Таким образом, учителя оценивают обстановку в своём классе как более негативную, чем в школе.

2. 40% учителей утверждают, что не принимают участия в конфликтах, 40% участвует в конфликтах не чаще 1 раза в год и 20% опрошенных заявляет, что участвует в конфликтах больше одного раза в год.

3. Наиболее распространенными причинами конфликтов в школе, по мнению большинства учителей, являются: халатность, неисполнительность, необязательность ученика (20%); нарушение учебной дисциплины учеником (20%); вызывающее поведение учащихся (20%).

4. В качестве участников конфликта большинство учителей называют учеников, 27% учителей признают участниками конфликтов самих себя, 33% отмечают в качестве участников конфликта представителей администрации. Таким образом, учителя перекладывают ответственность за возникновение конфликтов на учеников.

5. Большинство учителей принимали участие в конфликтах, которые длились несколько дней.

6. В качестве эффективной стратегии преодоления конфликта 87% учителей предлагают обсуждение проблемы и достижение компромисса.

7. В качестве причин, которые мешают преодолению конфликтов, 48% учителей отмечают уход от его решения.

8. К положительным последствиям конфликта учителя относят: изменение психологического климата (40%); улучшение отношений с другими людьми (27%); расширение информации о себе (13%); другие положительные последствия (13%); налаживание отношений с другими людьми (7%).

9. 67% опрошенных учителей отмечают, что оптимальное поведение в конфликте для них – это поиск компромисса (59%); бездействие и уход от конфликта (12%); уступка (11%); защита своих интересов (6%). Таким образом, можем говорить о том, что большая часть учителей выходит из конфликтных ситуаций с помощью компромисса (см. рисунок 1).

10. Учителя указали на то, что в школе создаются условия для учёта интереса других (47%); а так же для обучения поведению в конфликтных ситуациях (53%).

11. 46% учителей указали на то, что им необходимо получать знания о конфликтах, чтобы конструктивно выходить из них.

Поведение в конфликте учителей

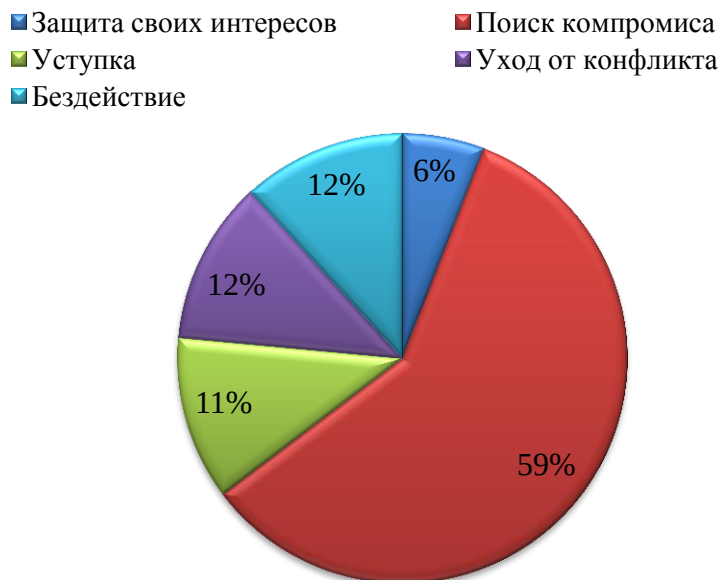


Рисунок 1 – Поведение в конфликте учителей

Результаты анкетирования учащихся:

1. 54% опрошенных учеников считают обстановку в школе спокойной и рабочей. Остальные 46% считают рабочую обстановку напряженной. Среди опрошенных учеников 29% видят обстановку в классе напряженной, но рабочей; спокойной, рабочей (29%). Остальные 42% считают обстановку в классе напряженной и конфликтной. Таким образом, учащиеся считают, что обстановка в школе более спокойная, чем в классе.

2. В плане частоты участия в конфликтных ситуациях 37% учеников говорят о том, что не принимают участия в конфликтах, а 40% учащихся участвует в конфликтах не чаще 1 раза в год и 23% опрошенных заявляет, что участвует в конфликтах больше одного раза в год.

3. Наиболее распространенными причинами конфликтов в школе ученики считают: вызывающе поведение одноклассника (31%); учитель непонятно излагает материал (23%). 46% учащихся указывают другие причины конфликтов.

4. Участниками конфликтов 61% опрошенных учеников считают одноклассников; 39% учеников считают не одного, а группу учеников причиной конфликта.

5. 52% опрошенных учащихся отмечают, что продолжительность конфликта у них со-

ставляла несколько дней; 31% респондентов отметил другую продолжительность; несколько недель – 11% и несколько месяцев – 6%.

6. В качестве эффективной стратегии преодоления конфликта 52% учащихся выбирают уступку одной из сторон; другие 48% – обсуждают проблемы, которые приводят к достижению компромисса.

7. В качестве причин неразрешимости конфликтов 37% опрошенных отмечают тот факт, что обе стороны ушли от конфликта. При этом 34% учащихся отметили непримиримость обеих сторон, а 29% – жесткость позиции одной из сторон.

8. К положительным последствиям конфликта 46% учеников относят найденные новые пути решения проблемы; другие 26% отмечают расширение информации о себе, 14% – наладились отношения с другими людьми; улучшился психологический климат (8%); другие положительные последствия (6%).

9. 40% опрошенных респондентов заявляют о стремлении в конфликте найти взаимоприемлемое решение; 23% – отстаивают свои интересы; 14% – предпочитают уступить сопернику в конфликте; другие 12% – уходят от конфликта, 11% – другое поведение в конфликте (см. рисунок 2).

10. Среди учеников 48% считают, что нужно не решать вопросы силой; 26% видят

необходимость в обучении поведению в конфликте, остальные 26% опрошенных учитывают интересы других.

11. 60% считают необходимым получение новых знаний о конфликтах и медиации; 20%

затрудняются ответить; остальные опрошенные высказали отрицательное мнение относительно необходимости получения новых знаний (20%).

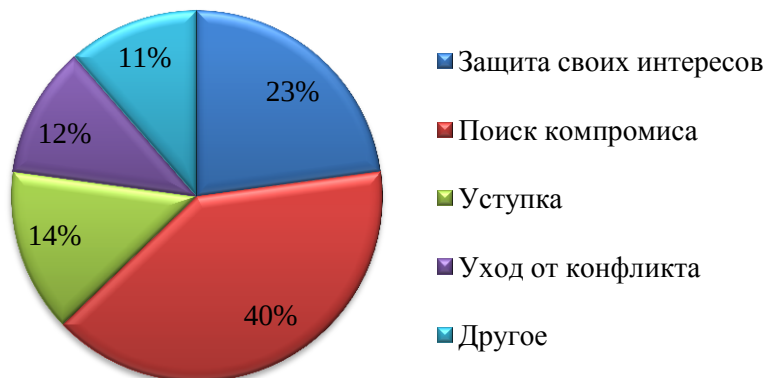


Рисунок 2 – Поведение учащихся в конфликтных ситуациях

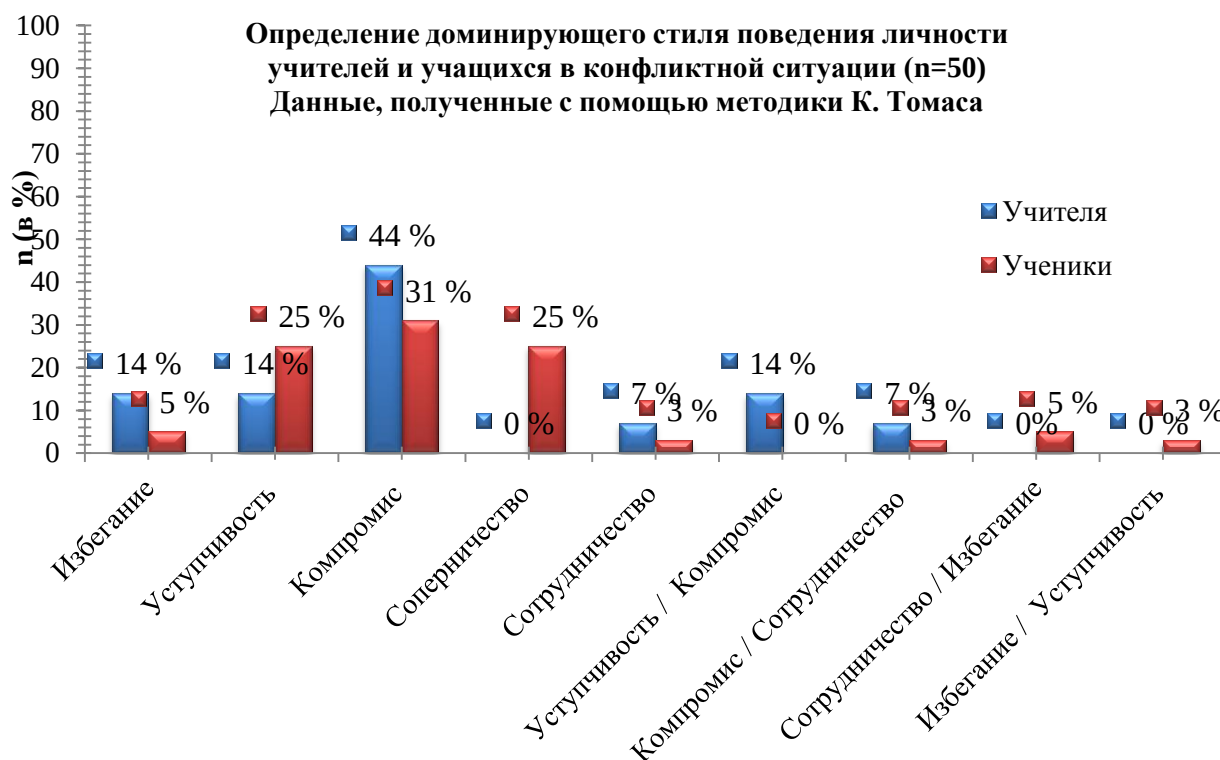


Рисунок 3 – Стиль поведения в конфликте

Сравнивая полученные результаты анкетирования учителей и учащихся, можно сделать следующие выводы: проблема решения конфликтов в школьной среде является актуальной для большинства учителей и учеников; вызывающее поведение учеников является наиболее распространённой причиной возникновения конфликта; большинство подростков и учителей предпочитают решать конфликты, исполь-

зуя компромисс, многие предпочитают уступить или избежать его. Ученики в отличие от учителей пытаются защитить свои интересы. В качестве положительных последствий конфликта субъекты образовательного процесса отмечают: улучшение психологического климата, отношений с другими людьми; расширение информации о себе; нахождение новых путей решения проблемы.

Результаты, полученные с помощью методики К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях», представлены на рисунке 3.

Обработка и анализ результатов, полученных с помощью данной методики, позволили сделать заключение о том, что большинство учителей и учеников стремятся к компромиссу в конфликтных ситуациях, а также используют уступчивость и избегание. Сотрудничество не является предпочитаемым стилем поведения в конфликтной ситуации у субъектов образовательного процесса.

Для оценки различий между двумя выборками по доминированию стиля поведения

в конфликтной ситуации нами был использован критерий Манна-Уитни. Значение U-критерия и уровень значимости представлены в Таблице 1.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что для учеников более характерно стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим.

Результаты, полученные с помощью теста «Самооценка рационального поведения в конфликте» (А.М. Бандурка, С.И. Бочарова, Е.В. Земянская), представлены на рисунке 4.

Таблица 1 – Значимые различия между группой учителей (n=15) и учащихся (n=35) по шкалам методики К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях»

Переменная	Значение U-критерия Манна-Уитни U _{кр} =184 (p≤0,05) U _{кр} =152 (p≤0,01)	Уровень значимости
Шкала «избегание»	U _{эмп} = 350	нет различий
Шкала «уступчивость»	U _{эмп} = 297	нет различий
Шкала «компромисс»	U _{эмп} = 351	нет различий
Шкала «соперничество»	U _{эмп} = 173	p≤0,05
Шкала «сотрудничество»	U _{эмп} = 262	нет различий

**Сформированность рационального поведения в конфликте
учителей и учащихся (n=50)**

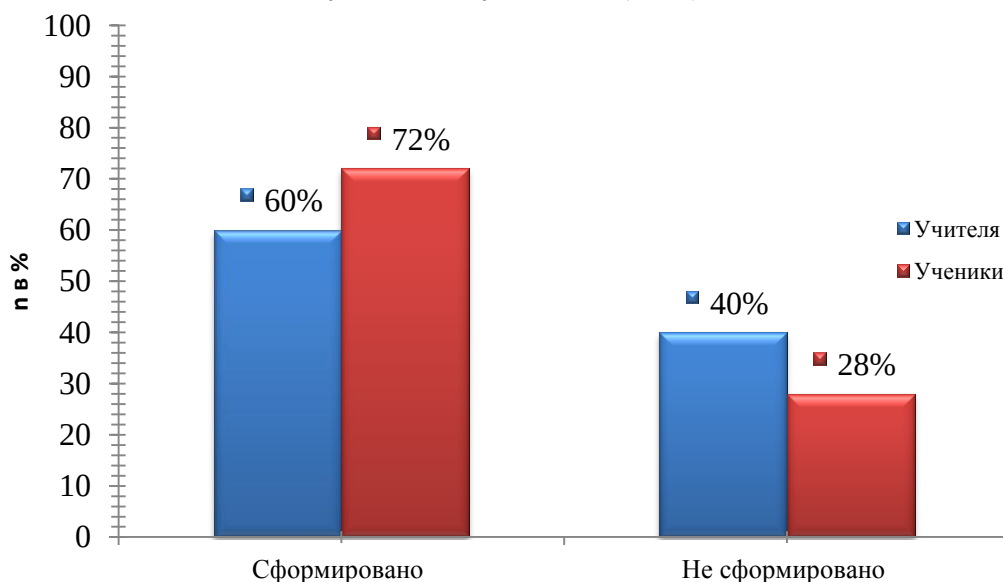


Рисунок 4 – Сформированность рационального поведения в конфликте учителей и учеников

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что 40% учителей и 28% учеников не обладают достаточными навыками рационального поведения в конфликтных ситуациях.

Для оценки различий между группами учителей и учеников по сформированности рационального поведения в конфликте нами был использован критерий Манна-Уитни. Значение U-критерия и уровень значимости представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Значимые различия между группой учителей (n=15) и учащихся (n=35) по данным, полученным с помощью теста «Самооценка рационального поведения в конфликте» (А.М. Бандурка, С.И. Бочарова, Е.В. Земянская)

Переменная	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости
Шкала	Uэмп = 250 Uкр=184 (p≤0,05) Uкр=152 (p≤0,01)	нет различий

Таким образом, между учителями и учениками отсутствуют значимые различия в сформированности рационального поведения в конфликте.

Заключение

Анализ отечественных и зарубежных психологических исследований позволил комплексно взглянуть на феномен конфликта и выделить его характерные особенности в образовательной среде. Нами были рассмотрены основные детерминанты формирования межличностных конфликтов между учителями и учащимися. Были выявлены основные, избираемые респондентами, способы регулирования конфликтных ситуаций и оценена степень сформированности навыков рационального поведения в конфликтах.

Для учителей и учащихся наиболее характерен «компромисс» в конфликтных ситуациях. Они также не стремятся к кооперации. Сотрудничество не является предпочитаемым стилем поведения у учителей и учащихся. Для учеников наиболее характерно соперничество в конфликте, то есть они стремятся добиться

удовлетворения своих интересов в ущерб другим.

Многие конфликты в школе провоцируют ученики, проявляя халатность, неисполнительность, необязательность, нарушая учебную дисциплину.

У большинства учителей и учащихся навык рационального поведения в конфликтных ситуациях сформирован в достаточной мере. Но следует отметить, что субъекты образовательного процесса считают, что им необходимо развивать навыки поведения в конфликте.

Таким образом, проблема медиации в школе является актуальной и у субъектов образовательного процесса сформирован запрос на оказание помощи в сфере разрешения конфликтных ситуаций. Эта деятельность является приоритетной и должна осуществляться на протяжении всего периода обучения в средней школе всеми субъектами образовательного пространства школы при активном, а, зачастую, определяющем участии школьного психолога как носителя и популяризатора социально-психологических знаний и умений.

Список литературы:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
2. Гришина, В.Н. Психология конфликта / В.Н. Гришина. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 478 с.
3. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
4. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев. – М.: Велби; Проспект, 2006. – 560 с.
5. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта / А.Г. Здравомыслов. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 317 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2000. – 258 с.
7. Козер, Л.А. Функции социального конфликта / Л.А. Козер; пер. с англ. О. Назаровой; под общ. ред. Л.Г. Иониной. – М.: Дом интеллектуальной книги; Идея-пресс, 2000. – 295 с.
8. Козырев, Г.И. Конфликтология. Конфликты в социально-педагогическом процессе / Г.И. Козырев // Социально-гуманитарное издание. – 2000. – № 2. – 158 с.
9. Кружкова, О.В. Социальная психология в схемах, таблицах и кроссвордах: учебное пособие / О.В. Кружкова, О.Н. Шахматова. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. – 146 с.
10. Лиханов, А.А. Драматическая педагогика: Очерки конфликтных ситуаций / А.А. Лиханов. – М.: Педагогика, 2010. – 243 с.
11. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя / М.М. Рыбакова. – М.: «Просвещение», 1991. – 227 с.

12. Скотт, Д.Г. Способы разрешения конфликтов / Д.Г. Скотт. – Киев: Издательское общество Верзилин и К., 2008. – 154 с.
13. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
14. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – СПб: Питер, 2003. – 250 с.
15. Gellin, M. Mediation in Finnish Schools: From Conflicts to Restoration / M. Gellin // In: Nylund A., Ervasti K., Adrian L. (eds) // Nordic Mediation Research. Springer, Cham. – 2018. – P. 247-266.
16. Hakvoort, I. Teachers' Understandings of Emerging Conflicts / I. Hakvoort, K. Larsson, A. Lundstrom // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2018. – DOI: 10.1080/00313831.2018.1484800.
17. Mediation in der Schule Konflikte Losen in der Sekundarstufe 1. – Berlin, 2001. – S. 202.

N.N. Avramenko, T.A. Yuryeva
RESEARCH OF BEHAVIOR PECULIARITIES IN CONFLICT SITUATIONS
OF TEACHERS AND PUPILS

Abstract: The article presents the results of the research aimed at studying the characteristics of behavior in conflict situations of teachers and pupils. There have been considered the main determinants of the formation of interpersonal conflicts in the school environment. The methods of regulating conflict situations of teachers and pupils and the degree of formation of rational behavior skills in conflicts have been identified. The research has revealed that the problem of mediation in school is relevant and the subjects of the educational process have the demand for assistance in resolving conflict situations. Collaboration is not the preferred style of behavior for teachers and pupils. The most characteristic method for them in conflict situations is a compromise. For pupils, the most characteristic one is rivalry in conflict, that is, they seek to achieve the satisfaction of their own interests at the expense of others.

Key words: behavior, conflict, conflict management methods, behavior, conflict mediation.

References:

1. Antsupov A.Ya. Konfliktologiya v skhemakh i kommentariyakh / A. Ya. Antsupov, S.V. Baklanovsky. – Saint-Petersburg, Peter, 2005, 288 p.
2. Grishina V.N. Psikhologiya konflikta. – Saint-Petersburg, PH Peter, 2000, 478 p.
3. Yeliseev O.P. Praktikum po psikhologii lichnosti. - Saint-Petersburg, Peter, 2000, 560 p.
4. Enikeev M.I. Psikhologicheskii entsiklopedicheskii slovar'. – Moscow: Velbi, Prospect, 2006, 560 p.
5. Zdravomyslov A.G. Sotsiologiya konflikta. – Moscow: Aspekt-Press., 1996, 317 p.
6. Zeer E.F. Psikhologiya lichnostno orientirovannogo professionalnogo obrazovaniya. – Ekaterinburg: PH Ural State Prof. Ped. University, 2000. – 258 p.
7. Kozler L.A. Funktsii sotsialnogo konflikta / L.A. Kozler; transl. from English by O. Nazarovoi; Gen.ed. L.G. Ionina. Moscow, Dom intellektualnoi knigi, Ideia-press, 2000, 295 p.
8. Kozyrev G.I. Konfliktologiya. Konflikty v sotsialno-pedagogicheskom protsesse. Sotsialno-gumanitarnoe izdaniye, 2000, N 2, 158 p.
9. Kruzhkova O.V. Sotsialnaya psikhologiya v skhemakh, tablitsakh i krossvordakh: uchebnoye posobiye / O.V. Kruzhkova, O.N. Shakhmatova. – 2 ed, add. / O.V. Kruzhkova, O.N. Shakhmatova. – Ekaterinburg: PH Ural State Prof. Ped. University, 2009. – 146 p.
10. Likhanov A.A. Dramaticheskaya pedagogika: Ocherki konfliktnykh situatsii. – Moscow, Pedagogika, 2010, 243 p.
11. Rybakova M.M. Konflikt i vzaimodeistviye v pedagogicheskom protsesse: Kniga dlia uchitelia. – Moscow, Prosveshcheniye., 1991. – 227 p.
12. Skott D.G. Sposoby razresheniya konfliktov. - Kiev: Izdatel'skoe obschestvo Verzilin i K°, 2008, 154 p.
13. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiia lichnosti i malych grupp. – Moscow, PH Institute of Psychotherapy., 2002, 490 p.
14. Khasan B.I. Konstruktivnaya psikhologiya konflikta. – Saint-Petersburg, Peter, 2003. – 250 p.
15. Gellin M. Mediation in Finnish Schools: From Conflicts to Restoration. In: Nylund A., Ervasti K., Adrian L. (eds) // Nordic Mediation Research. Springer, Cham. 2018. P. 247-266.

16. Hakvoort I., Larsson K. & Lundstrom A. Teachers' Understandings of Emerging Conflicts // Scandinavian Journal of Educational Research. 2018. DOI: 10.1080/00313831.2018.1484800.
17. Mediation in der Schule Konflikte Losen in der Sekundarstufe 1. – Berlin, 2001. S. 202.

УДК 159.9.072

И.П. Краснощеченко, Д.В. Александрова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ФИНАНСОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению психологических аспектов экономической эффективности профессиональной деятельности персонала фронт-линии финансовой организации. Учитывая, что эффективность деятельности данной группы сотрудников в значительной степени обеспечивается компетенциями, позволяющими взаимодействовать с клиентами, предупреждать возникновение конфликтных столкновений, располагать к себе и вызывать доверие, работать с различными категориями клиентов, осуществлять предложение дополнительных услуг банка, уметь отстоять свою точку зрения и справиться с сомнениями клиента, для оценки личностных (психологических) особенностей сотрудников в работе были использованы следующие методики: методика оценки выраженности психологических детерминант мотивации профессиональной деятельности К. Замфир, в модификации А. Реана, оценки эмоционального интеллекта Н. Холла, и методика диагностики коммуникативных умений Л. Михельсон в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха.

Полученные результаты показали значимую корреляцию исследованных личностных особенностей с РКИ (коэффициентом индивидуальной продуктивности) сотрудников, отражающим их эффективность в сфере продвижения клиентам банковских продуктов. Полученные результаты дали основание рассматривать диагностированные личностные особенности как профессионально важные личностные качества и как психологические детерминанты успешности профессиональной деятельности банковских служащих, непосредственно работающих с клиентами.

Представленный в статье проект, разработанный с учетом полученных в эмпирическом исследовании результатов, направлен на обучение и развитие коммуникативных умений, эмоционального интеллекта и профессиональной мотивации персонала.

Ключевые слова: персонал финансовой организации, профессиональная деятельность, эффективность, мотивация, мотивационный комплекс, психологические детерминанты, эмоциональный интеллект, коммуникативные умения

Одной из современных аксиом психологии управления персоналом является положение о том, что успех организации определяется людьми, работающими в ней, уровнем их мотивации, способностей, профессиональной квалификации, готовности к обучению и развитию и т.д. Данное положение в полной мере относится и к современной финансовой сфере, организации которой создают и расширяют доступные возможности для развития бизнеса, реализации национальных программ и проектов, удовлетворения потребностей людей за счет многообразных возможностей, открывающихся современным компаниям и частным клиентам. Управляя процессом прямых и косвенных, непосредственных и опосредованных коммуникации с клиентом, персонал финансовых организаций оказывает влияние на формирование его интереса и спроса на банковские услуги, на поддержание и повышение лояльности, что в конечном итоге сказывается на эффективности компании в целом.

Следует отметить, что в научной литературе и на практике понятие «эффективность» чаще рассматривается с экономической точки зрения и относительно деятельности организаций, причем можно констатировать существование разных значений данного понятия: эффективность понимается и как способность достигать цели, и как способность достигать максимальные результаты при минимизации затрат на достижение желаемых результатов. Взгляд на эффективность труда с психологической точки зрения, представлен работах Е.А. Климова. Согласно его позиции, эффективность деятельности субъекта труда, представляет собой сложный динамичный процесс, обусловленный взаимосообразностью организационной культуры труда, а также профессиональной готовностью человека как личности и субъекта трудовой деятельности к успешному ее исполнению, к инновационным процессам, к саморазвитию, а также, и адекватности оценки результатов труда. Ученый писал, что в случае нарушения взаимосвязи любой грани этого треугольника

могут возникать противоречия, которые и являются одной из основных причин неудовлетворенности человека, и, как следствие, снижения эффективности профессионального труда и экономической эффективности развития организации [7].

Методологические и теоретические основания психологических исследований профессиональной деятельности и ее успешности представлены в трудах классиков советской психологии Б.Г. Ананьева [1], А.Н. Леонтьева [8], С.Л. Рубинштейна [51], А.В. Брушлинского [2], а также в работах наших современников Ю.П. Поваренкова [12], В.Д. Шадрикова, [14]; В.Г. Зазыкина [3], ЭФ. Зеера [4], Е.М. Ивановой [5] и др.

Опираясь на идеи отечественных исследователей, приступая к исследованию, мы также опирались на подход к оценке экономической эффективности деятельности персонала, принятый в конкретной финансовой организации – базе нашего исследования – банка АКБ «ФОРА-БАНК» (АО) г. Калуги, где данный феномен определяется в значениях коэффициента индивидуальной продуктивности (КРП), определяемый показателями прибыли – привносимого работником дохода компании с учетом целевых показателей его труда. Однако, выполняя психологическое исследование, мы четко понимали, что экономическая эффективность деятельности персонала обеспечивается благодаря личностным, психологическим характеристикам субъекта деятельности.

Итак, нами была поставлена **цель исследования** – определить психологические детерминанты эффективности сотрудника банковской сферы и с учетом результатов исследования разработать проект, направленный на повышение уровня эффективности персонала фронт-линии конкретной финансовой организации.

Учитывая, что экономическая эффективность трудовой деятельности персонала финансовой организации включает в себя две объемные составляющие: 1) качественно выполненная операционная работа, которая требует точности, высокой концентрации внимания, работоспособности навыков при работе с документами, специализированными программами и деньгами, знание основ техники безопасности, поддержание и обновление актуальных знаний и навыков, минимальный процент ошибок; а также 2) обязательное наличие компетенций, позволяющих взаимодействовать с клиентом, предупреждать возникновение конфликтных столкновений в общении с коллегами и клиен-

тами, способность располагать к себе и вызывать доверие, умение работать с различными категориями клиентов, осуществлять предложение дополнительных услуг банка, уметь отстаивать свою точку зрения и справиться с сомнениями клиента, приступая к исследованию, мы сформулировали следующие *гипотезы*:

1. Существует связь между психологическими особенностями (коммуникативными способностями, эмоциональным интеллектом, мотивацией профессиональной деятельности) персонала фронт-линии (сотрудников, непосредственно работающих с клиентами) финансовой организации и коммерческой эффективностью их деятельности.

2. Повышение эффективности профессиональной деятельности персонала фронт-линии банка может быть обеспечено комплексом мероприятий (организационно-психологических условий), направленных на развитие психологических особенностей сотрудников, выраженность которых в структуре личности банковского персонала связана с показателями эффективности.

Эмпирическая база исследования. Выборку составили 63 экономиста фронт-линии Калужского филиала АКБ «ФОРА-БАНК» (АО).

С учетом цели исследования и его гипотезы, были определены следующие *методы эмпирического исследования*:

– *Методика оценки мотивации профессиональной деятельности (методика, предложенная К. Замфир, в модификации А. Реана)* [10].

Данная методика позволяет выявлять индивидуальные мотивационные комплексы сотрудников, с учетом представленности в них *внутренней мотивации (ВМ)*, выражающейся в значимости для личности профессиональной деятельности самой по себе, *внешней положительной мотивации (ВПМ)*, определяемой влиянием внешних по отношению к содержанию самой деятельности мотивов, например, мотивов социального престижа, зарплаты и т.д. и *внешней отрицательной мотивации (ВОМ)* – мотивов избегания наказания, штрафов и т.д. Авторы методики рассматривают как *оптимальные* мотивационные комплексы следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. *Наихудшим мотивационным комплексом считается тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$.*

– *Тест «Коммуникативные умения» (автор Л. Михельсон, в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха)* [13].

Данная методика содержит описание 27 коммуникативных ситуаций (к каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения, из которых от участника исследования требуется выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации). Методика является тестом достижений, поскольку построена по типу задачи, для которой предлагается правильный ответ – некоторый эталонный вариант поведения, соответствующий компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Неправильные ответы подразделяются на две группы: неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому-типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Авторами методики все вопросы разделены на 5 типов коммуникативных ситуаций: 1) ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера; 2) ситуации, в которых сотрудник должен реагировать на отрицательные высказывания; 3) ситуации, в которых к сотруднику обращаются с просьбой; 4) ситуации беседы; 5) ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека). В ходе анализа результатов, осуществляют дифференциацию оценок по каждому из пяти типов ситуаций, указанных выше. Далее, по каждой из 27 ситуаций рассчитывают процент участников исследования, выбравших в данной ситуации: а) зависимое поведение, б) правильную реакцию, в) агрессивный ответ, принимая в расчет то, что общее количество участников исследования представляют собой 100%.

Таблица 1 – Характеристика выборки исследования по показателям оценки мотивации профессиональной деятельности с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана

Признак	Кол-во человек	Процентная доля
Сотрудники с преобладающей внутренней мотивацией	10	15,8%
Сотрудники с преобладающей внешней положительной мотивацией	24	38,0%
Сотрудники с преобладающей внешней отрицательной мотивацией	19	30,15%
Сотрудники с оптимальным мотивационным комплексом	13	20,6%
Сотрудники с промежуточными значениями мотивационного комплекса	30	47,6%
Сотрудники с наихудшим мотивационным комплексом	20	31,7%

Полученные результаты показали, что среди экономистов фронт-линии банка преобладают сотрудники с внешней положительной

– Методика оценки «эмоционального интеллекта» (EQ) Н. Холла [9].

Данная методика позволяет диагностировать способность личности понимать отношения личности, проявляющиеся в эмоциях и управлении эмоциональной сферой на основе принятия решений. Концепция эмоционального интеллекта, разработанная в исследованиях Д. Карузо, Дж. Майер, П. Сэловей в последние годы завоевывает большое число последователей в связи с постулированием ведущей роли EQ в социальных отношениях личности и успешности ее позиционирования в социальном и профессиональном мире. Методика Н. Холла состоит из 30 утверждений, позволяющих анализировать структуру эмоционального интеллекта человека по 5 шкалам: а) эмоциональная осведомленность, б) управление своими эмоциями (скорее это эмоциональная отходчивость), в) самомотивация, или произвольное управление своими эмоциями, г) эмпатия, д) распознавание эмоций других людей и умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

– Показатель эффективности профессиональной деятельности сотрудников банка.

Данный показатель был определен на основе финансовых результатов KPI, рассчитываемых в организации по итогам кросс-продаж персоналом фронт-офиса определенных продуктов и в конечном итоге представлял собой рейтинг сотрудников, от 1 – самого высокого до 63 – наименьшего.

Результаты эмпирического исследования

С помощью методики оценки мотивации профессиональной (методика, предложенная К. Замфир в модификации Реана) были получены результаты. Представленные в Таблице 1.

мотивацией, их для составило 38%. Эти люди ориентированы на внешние условия профессиональной деятельности – заработную плату и её

размер, социальный статус, карьерный рост и пр. Немного меньше сотрудников с выраженной внешней отрицательной мотивацией – 30,15%. Работники с преобладающей внутренней мотивации – наиболее оптимальным мотивационным комплексом – среди участников исследования – 15,8%.

Согласно подходу авторов методики, к наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$BM > BПМ > BOM$ и $BM = BПМ > BOM$.

Такие сочетания выявлены у или 20,6% экономистов. Наихудшим мотивационным комплексом является тип

$BOM > BПМ > BM$

и число сотрудников показавших такие сочетания составило 20 человек из 63 испытуемых или 31,7%. Остальные 30 человек или 47,6% от общего числа испытуемых продемонстрировали промежуточные сочетания с точки зрения их эффективности. На рисунке 1 ниже можно увидеть данные представленные в формате гистограммы.

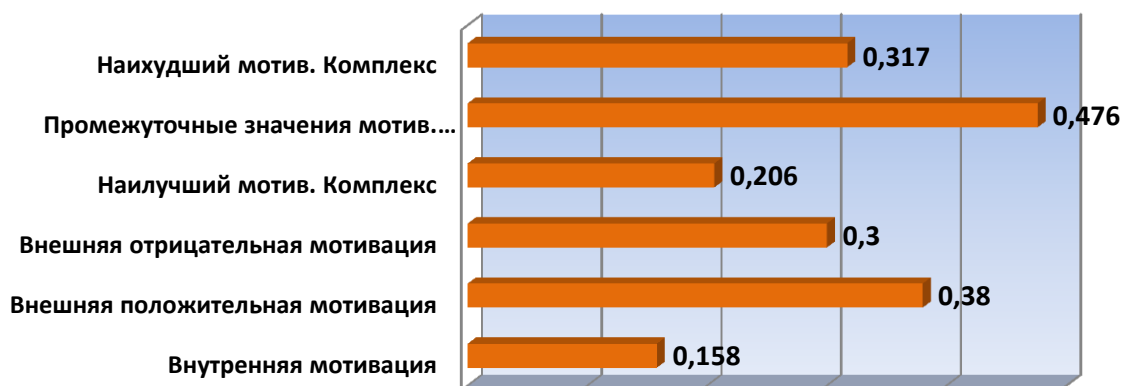


Рисунок 1 – Представленность сотрудников с различными мотивационными группами профессиональной деятельности (по результатам методики К. Замфир в модификации А. Реана)

Итак, на основании полученных нами данных можно сделать вывод о том, что у большего количества респондентов наблюдается проявление внешней положительной мотивации, и у наименьшего числа сотрудников – внутренней мотивации, показатели же внешней отрицательной мотивации оказались средними относительно общего числа испытуемых. Следует констатировать, что преобладающая внутренняя мотивация, проявляющаяся из потребностей самого работника, следствием чего является выполнение работником – её субъектом – профессиональной деятельности с удовольствием, без какого-либо внешнего стимулирования, является предпочтительной как для него самого, так и его руководителя. В отличие от этого, внешняя мотивация находится вне пределов собственно трудовой деятельности и даже вне личности самого работника. Особенностью внешней мотивации, по мнению К. Замфир, является ориентация субъекта труда на ее положительные и отрицательные составляющие. Внешняя положительная мотивация

сопровождается ориентацией на материальное стимулирование, престиж и карьерное продвижение, одобрение коллег, коллектива и др. Существенным здесь является то, что побуждают профессиональную деятельность сотрудников в таких случаях мотивы-стимулы, ради которых человек сам считает нужным прилагать собственные усилия. Внешняя отрицательная мотивация определяется системой наказаний, критика, осуждений, штрафов. Обращая внимание на полученные результаты, можно сделать вывод о том, что следует в рамках разрабатываемого проекта необходимо уделить внимание развитию внешней положительной мотивации сотрудников и снижению внешней отрицательной мотивации персонала.

Результаты, полученные с помощью теста «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха).

В Таблице 2 можно увидеть результаты, полученные по проведённой методике, отражающие способ коммуникаций сотрудников.

Таблица 2 – Распределение числа выборки по преобладающему способу коммуникаций

Способ коммуникаций	Количество сотрудников с преобладанием способа коммуникации	Процентная доля
Зависимый	30	47,6%
Компетентный	10	15,8%
Агрессивный	23	36,6%

По результатам теста на определение коммуникативных умений по методике Михельсона установлено, что у 15,8% участников исследования преобладает компетентный способ коммуникации, у 47,6% – преобладает зависимый способ, и 36,5% работников обладают агрессивным способом коммуникации. На рисунке 2 представлено соотношение процентных долей по предпочитаемому способу коммуникаций на выборке персонала организации.

В соответствии со схемой анализа, представленной автором методики, способы реагирования дополнительно были разделены по блокам коммуникативного поведения с уче-

том содержательных характеристик ситуаций, требующих определенного способа реагирования работника, что безусловно является характеристикой сформированности у него коммуникативного навыка в целом. В Таблице 3 представлены блоки умений и отражена информация, о том, каковы процентные доли представленности на выборке персонала финансовой организации способов коммуникативного реагирования сотрудников – «зависимый», «компетентный» или «агрессивный» – в отношении заявленных с учетом специфики ситуаций – блоков умений.

Таблица 3 – Способ коммуникативного реагирования сотрудников в разрезе блоков умений

Блоки умений	Зависимый	Компетентный	Агрессивный
Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от коллеги	16%	67%	17%
Реагирование на справедливую критику	40%	24%	36%
Реагирование на несправедливую критику	16%	12%	72%
Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника	18%	46%	36%
Умение обратиться к коллеге с просьбой	19%	37	44%
Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»	26%	60%	14%
Умение самому оказать сочувствие, поддержку	29%	53%	18%
Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны коллег	60%	28%	12%
Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность	47%	34%	19%
Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт	52%	35%	13%

Полученные результаты показали, что только по 4 типам коммуникативных ситуаций из 10 у сотрудников преобладают оптимальные способы реагирования. Так, установлено, что по блоку «Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от коллеги» 67% экономистов имеют компетентный способ коммуникации, у 16% работников – зависимый способ, 17% участников исследования – агрессивный способ коммуникации.

В блоке «Реагирование на справедливую критику» – у 40% специалистов банка выявлен зависимый способ, у 36% – агрессивный, и у наименьшей группы – у 24% сотрудников – компетентный способ коммуникации.

По блоку «Реагирование на несправедливую критику» 12% банковских работников имеют компетентный способ коммуникации,

у 16 % – зависимый способ и 72% – имеют агрессивный способ коммуникации.

При рассмотрении результатов по блоку «Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника» 46% сотрудников имеют компетентный способ коммуникации, у 18% зависимый способ, 36% испытуемых имеют агрессивный способ коммуникации.

В блоке «Умение обратиться к коллеге с просьбой» 37% сотрудников банка имеют компетентный способ коммуникации, у 19% преобладает зависимый способ коммуникации, 44% испытуемых имеют агрессивный способ общения.

В блоке «Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет»» 60% работников имеют компетентный способ коммуникации, у 26% преобладает зависимый способ,

и 14% испытуемых имеют агрессивный способ коммуникации.

В блоке «Умение самому оказать сочувствие, поддержку» 53% работников имеют компетентный способ коммуникации, у 29% зависимый способ, 18% испытуемых имеют агрессивный способ общения. В блоке «Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны коллег» 28% сотрудников имеют компетентный способ коммуникации, у 60% студентов преобладает зависимый способ, 12% испытуемых имеют агрессивный способ коммуникации.

В блоке «Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность» 34% экономистов имеют компетентный способ коммуникации, у 47% зависимый способ, 19% испытуемых имеют агрессивный способ коммуникации.

В блоке «Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт» 35% сотрудников имеют компетентный способ коммуникации, у 52% студентов зависимый способ, так же выявлено 13% работников с агрессивным способом в общении.

Итак, по результатам методики установлено, что менее чем в половине типичных ситуаций коммуникативного взаимодействия, рассматриваемых в методике, сотрудники финансовой организации ориентированы на эталонный вариант поведения, соответствующий компетентному, уверенному, партнерскому стилю, т.е. имеют оптимальные, или компетентные способы реагирования. В остальных случаях – прибегают к модели либо к агрессивного, либо зависимого поведения. Данные результаты также использовались нами в дальнейшем при разработке нами проекта повышения эффективности деятельности сотрудников финансовой организации.

Следующим инструментом исследования детерминантов эффективности профессиональной деятельности банковских служащих явилась «Методика оценки эмоционального интеллекта» (опросник EQ). В таблице 4 можно увидеть минимальные, максимальные и средние значения, полученные испытуемыми по каждой из шкал методики, причем согласно подходу автора методики, индивидуальные результаты могут принимать значения от -8 до +18 баллов.

Таблица 4 – Результаты диагностики по методике Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта»

Наименование шкал	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее значение
Эмоциональная осведомленность	-6	10	3,08
Управление своими эмоциями	-7	12	3,04
Самомотивация	-9	12	3,9
Эмпатия	-3	13	4,8
Распознавание эмоций других людей	-2	17	5,5

Как мы можем из Таблицы 4, выраженность отрицательных значений намного меньше, чем положительных по всем представленным шкалам. Более того, важно констатировать, что по всем шкалам методики средние значения являются положительными, что дает основание для вывода о том, что в целом по выборке респондентов относительно сформирован эмоциональный интеллект.

– *Эмоциональная осведомленность* – это осознание и понимание своих эмоций, постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем у другие осведомлены о своем внутреннем состоянии, максимальное выбранное респондентам значение 10 баллов и минимальное -6.

– *Управление своими эмоциями* – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, другими словами – произвольное управ-

ление своими эмоциями (минимальное значение, выбранное при опросе -7, максимальное 12).

– *Самомотивация* – управление своим поведением за счет управления эмоциями (минимальное значение, выбранное при оценке -9, максимальное 12).

– *Эмпатия* – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе (минимальное значение, полученное в оценках сотрудников финансовой организации -3, максимальное 13).

– *Распознавание эмоций других* – умение понимать и воздействовать на эмоциональное состояние других людей (минимальное значение -2, максимальное - 12).

Учитывая, что в соответствии с нормами, представленными в методике, значения от -18 до 4 оцениваются как показатели низкого уровня сформированности, от 4 до 11 – среднего уровня, и от 11 до 18 – высокий уровень сформированности компонентов эмоционального

интеллекта, то можно представить сводную характеристику сформированности показателей эмоционального интеллекта для группы сотрудников финансовой организации, участвовавших в нашем исследовании (см.: Таблицу 5).

Таблица 5 – Результаты диагностики с помощью методики Н. Холла в разрезе распределения выборки по уровню сформированности показателей эмоционального интеллекта

Уровень сформированности	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание чужих эмоций
Низкий	65% (41 чел.)	69,9% (44 чел.)	47,6% (30 чел.)	46% (29 чел.)	49,2% (31 чел.)
Средний	33% (21 чел.)	17,4% (11)	44,4% (28 чел.)	47,6% (30 чел.)	38,1% (24 чел.)
Высокий	1,6% (1 чел.)	12,7% (8 чел.)	7,9% (5 чел.)	6,4% (4 чел.)	12,7% (8 чел.)

Из данных Таблицы 5, мы видим, что по пяти шкалам методики (из шести!) на выборке сотрудников банка преобладают низкие показатели: низкий уровень эмоциональной осведомленности выявлен у 65% большинства сотрудников, по шкале «управление своими эмоциями» – низкие значения показали – 69,9%

выборки, по шкале самомотивация – у 47,6%, по шкале «распознавание чужих эмоций» – у 49,2%.

На рисунке 2 можно увидеть сводные результаты по методике оценки эмоционального интеллекта Н. Холла:

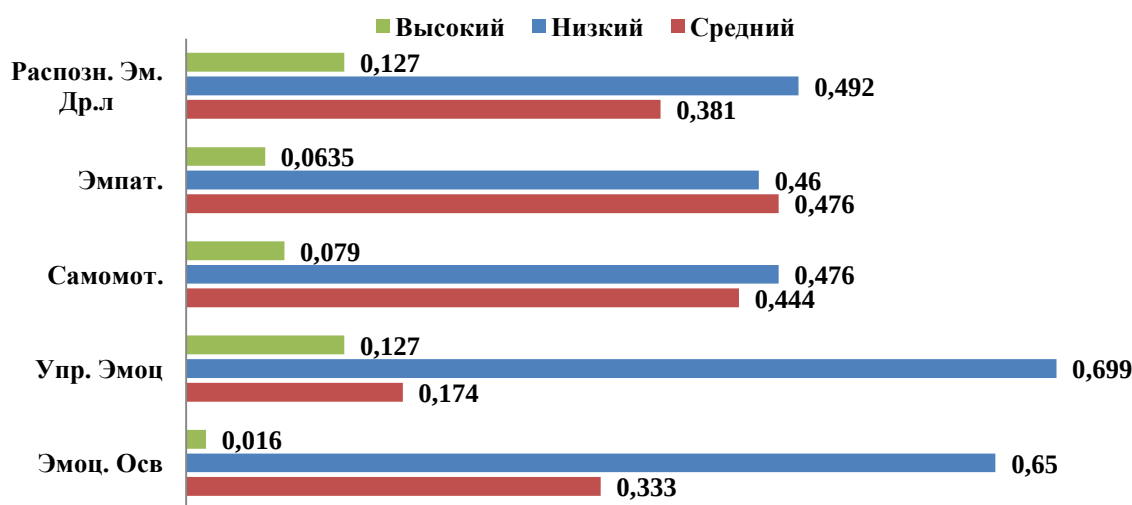


Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике Н. Холла в разрезе распределения выборки по уровню сформированности навыка

Проведенный анализ результатов методики оценки эмоционального интеллекта Н. Холла на выборке экономистов финансовой организации позволил сделать вывод о том, что низкие значения преобладают по большинству шкал: «распознавание эмоций других людей», «самомотивация», «управление своими эмоциями» и «эмоциональная осведомленность». Преобладание средних значений выявлено по шкале «эмпатия», однако они составляют чуть менее половины выборки, близкую к которой составила вторая группа сотрудников – с низким

уровнем эмпатии. Высокие значения по отдельным шкалам методики не превышают 13% от числа участвовавших в исследовании работников. В целом, полученные результаты дают основание при разработке проекта обучения и развития персонала уделить внимание аспектам эмоционального интеллекта, компетенциям по пониманию других людей, управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей.

На следующем этапе исследования, полученные нами *диагностические данные были со-*

поставлены с *результатами кросс-продаж* сотрудников. Учитывался общий показатель экономической эффективности деятельности персонала банка (KPI), отраженный в отчете по финансовому результату организации. В качестве продуктов были выбраны 4 вида карт, которые экономисты предлагают клиентам в качестве сопутствующей продаже к основной сделке и коробочный продукт «Мобильные медицинские технологии». Реализация каждого из представленных продуктов приносит банку высокий комиссионный доход и прогнозирует лояльность в будущем. С учетом результатов реализации данных продуктов был сформирован общий рейтинг по объему продаж, для всех участников эксперимента. В связи с тем, что данный отчет составляет коммерческую тайну банка, мы использовали обобщенный рейтинговый показатель (KPI), вычисленный для каждого сотрудника финансовой организации, участвовавшего в исследовании.

С учетом рейтинговых показателей, полученных по результатам KPI, был проведен последующий *статистический анализ результатов*. Использование непараметрического коэффициента корреляции Пирсона позволило проанализировать связи между массивами данных, полученными по шкалам использованных психодиагностических методик (*методика оценки мотивации профессиональной деятельности Замфир*, методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла, тест коммуникативных умений Михельсона) и рейтингом экономистов по результатам кросс-продаж. В Таблице 6 представлены статистически значимые связи между параметрами рейтинга экономической эффективности сотрудников финансовой организации и результатами, полученными с помощью использованных психодиагностических методик.

Таблица 6 – Корреляционные связи между параметрами шкал психодиагностических методик и позицией в рейтинге

	Корреляционные связи между параметрами шкал и позицией в рейтинге	Значение коэффициента корреляции и уровень значимости
1	Эмоциональная осведомленность	$r = -0,061$, при $\alpha = 0,01$
2	Управление эмоциями	$r = -0,576$, при $\alpha = 0,01$
3	Самомотивация	$r = -0,744$, при $\alpha = 0,01$
4	Эмпатия	$r = -0,674$, при $\alpha = 0,01$
5	Распознавание эмоций других людей	$r = -0,747$, при $\alpha = 0,01$
6	Внутренняя мотивация	$r = -0,465$, при $\alpha = 0,01$
7	Оптимальный мотивационный комплекс	$r = -0,482$, при $\alpha = 0,01$
8	Компетентный способ коммуникаций	$r = -0,657$, при $\alpha = 0,01$

Итак, мы видим в таблице 6, что корреляционные связи имеют отрицательные значения. Отрицательная корреляция по представленным переменным отражает тот факт, что наиболее высокие значения результативности деятельности специалистов, соответствующие высоким значениям рейтинга, на самом деле обозначаются минимальными баллами, т.к. – самый высокий рейтинг – 1, самый низкий – 63.). Соответственно, чем более развиты психологические компоненты, обеспечивающие деятельность, измеренные с помощью шкал методик, тем более высокая позиция сотрудника в рейтинге продаж относительно его коллег. Соответственно, полученные результаты дают основание для вывода о том, что успешность деятельности сотрудников банка связана с показателями эмоционального интеллекта (эмоциональной осведомленностью, управлением эмоциями, самомотивацией, распознаванием эмоций дру-

гих), внутренней мотивацией и выраженностью оптимального мотивационного комплекса, в также с компетентным способом коммуникации.

С помощью критерия Манна Уитни был проведен статистический анализ различий средних значений двух выборок – показавших наилучший и наихудший результаты в рейтинге кросс-продаж. Две данные сравнительные группы были сформированы с учетом результатов эффективности кросс продаж, где в первую группу вошли сотрудники, занявшие первые 23 места рейтинга (наиболее успешные), а во вторую – занявшие последние 23 места. Результаты участников исследования со средними значениями по кросс-продажам были исключены из данного анализа.

Учитывая, что $U_{\text{эмп}} < U_{\text{крит}_{0,05}} < U_{\text{крит}_{0,01}}$, в таблице 6 представлены полученные нами статистически значимые результаты.

Таблица 6 – Статистический анализ различий средних значений двух выборок с помощью применения критерия Манна Уитни

Шкалы	Различия
Эмоциональная осведомленность	Uэмп = 46,5
Управление эмоциями	Uэмп = 63
Самотивация	Uэмп = 35,5
Эмпатия	Uэмп = 39,5
Распознавание эмоций других людей	Uэмп = 18
Внутренняя мотивация	Uэмп = 101,5
Оптимальность мотивационного комплекса	Uэмп = 112,5
Компетентный способ коммуникаций	Uэмп = 58,5

Из данных таблицы 6 мы вновь убеждаемся, что наиболее успешные сотрудники по рейтингу кросс-продаж имеют значимые отличия от наименее успешных сотрудников по уровню развитости компонентов эмоционального интеллекта, оптимальности мотивационного комплекса, а также по компетентному способу коммуникативного взаимодействия.

Итак, проведенное исследование показало наличие статистически значимой связи результатов экономической эффективности сотрудников банка и их психологических особенностей таких как:

1. Оптимальность мотивационного комплекса и уровня преобладания внутренней и внешне-положительной мотивации над внешне-отрицательной.

2. Развитость коммуникативных умений и стратегии коммуникативного поведения, умение делать выбор в пользу компетентного способа взаимодействия.

3. Компонентов эмоционального интеллекта, таких как уровень эмоциональной осведомленности и способность контролировать свои эмоции, способность к самотивации и склонность к эмпатии.

Все описанные компоненты существенно влияют на качество взаимодействия экономиста с клиентами, и, как следствие, оказывают влияние на личную экономическую эффективность профессиональной деятельности сотрудников финансовой организации.

Поскольку на сегодняшний день в филиале АКБ «ФОРА-БАНК» (АО) далеко не все сотрудники показывают высокие значения личных кросс-продаж, согласно отчету по финансовому результату банка, полученные в нашем исследовании результаты послужили основанием для разработки проекта *повышения эффективности деятельности персонала банка* с учетом результатов проведенного исследования.

Цель проекта – создание организационно-психологических условий, направленных

на повышение эффективности деятельности персонала АКБ «ФОРА-БАНК» (АО).

Под организационно-психологическими условиями мы понимаем реализацию мероприятий: обучающей программы и мотивационной игры.

Первый этап проекта – проведение обучения «Эмоциональная и коммуникативная компетентность» – включает реализацию обучающей программы в формате социально-психологических тренингов. Программа рассчитана на 36 часов, из них 20 – аудиторная работа, которая реализуется в интенсивном режиме в течение 4-х рабочих дней, по окончании аудиторного обучения для каждого участника составляется индивидуальная карта развития эмоциональной и коммуникативной компетентности, данная карта развития ориентирована на специфику работы сотрудника фронт-линии финансово-кредитной организации. В карте развития участники сами определяют для себя значимые цели для развития в рамках заданной темы, с установлением срока достижения 1 месяц.

В рамках обучающей программы 16 часов отводится на самостоятельную развивающую работу экономистов фронт-линии, посвященную выполнению задач и реализации целей в рамках индивидуальных карт развития.

Второй этап проекта – проведение мотивационной игры «ФОРсАж», направленной на повышение мотивации и результативности деятельности персонала финансовой организации. Суть игры – запустить в компании своего рода соревнование между сотрудниками офисов компании. Для того, чтобы соревнования проходили честно и каждый мог в равной степени иметь все шансы на победу, было принято решение объединить офисы (экипажи) в 3-и категории, внутри которых они и будут соревноваться друг с другом.

В этой связи, организации весь персонал дифференцируется по трем условным группам, или «экипажам»: экипажи категории «А» – это

офисы с самым большим входящим потоком клиентов и количеством операций, все офисы данной категории соревнуются только друг с другом и движутся по трассе «А».

Экипажи Категории «В» – это офисы со средним клиентопотоком и количеством выполняемых операций, они будут двигаться по трассе «В», ну и офисы с наименьшим клиентопотоком и количеством операций объединены в категорию «С» и будут двигаться по одноименному треку.

Рейтинг «экипажей» будет формироваться на еженедельной основе. По итогам каждой рабочей недели в пятницу участникам от каждого офиса необходимо заполнять таблицу с отчетом по факту достижения игровых показателей и отправлять менеджеру по обучению и оценке персонала. В понедельник осуществляется рассылка писем с уже сформированной турнирной таблицей.

Игра будет проходить в течение трех месяцев, старт состоится 1 мая 2020 года и финиш 31 июля 2020 г. В августе 2020 г. запланировано награждение победителей. По завершению заездов будет определен лучший офис и лучший «пилот» на каждой трассе.

Каждый «экипаж» сможет ознакомиться с результатами по игровым показателям, узнать свое место в турнирной таблице и увидеть пройденное им расстояние на треке. Лучшие экипажи попадут в «топ» списка, также отдельно будет выделен список аутсайдеров. Важно, что те экипажи и пилоты, которые по окончании игры оказались на нижних строчках рейтинга и смогут взять реванш в последующих этапах играх.

По окончании месяца будет определен лучший экипаж (офис) на каждом из трех треков, и награжден Кубком победителя в игре «ФОРсАж». Данный кубок является переходящим и в следующих играх будет передан новому офису-победителю в рамках той-же категории. Помимо награждения офиса-«экипажа» в рамках каждой категории также будет определен и лучший «пилот» (сотрудник) показав-

ший наилучший личный результат в продажах и награжден уникальными ценными призами от управляющего филиалом.

Ожидаемые результаты реализации проекта: повышение мотивации персонала, усиление работы на результат и получение прибыли и развитие компетенций эффективных коммуникаций и эмоционального интеллекта, позволяющего улучшить понимание клиентов, их эмоциональных состояний, умений управлять собственными эмоциями и влиять на эмоциональные состояния других.

Таким образом, проведенное исследование:

1. Дает основание для вывода: о подтверждении гипотезы о существовании связи между психологическими особенностями (коммуникативными способностями, эмоциональным интеллектом, мотивацией профессиональной деятельности) персонала фронт-линии (сотрудников, непосредственно работающих с клиентами) финансовой организации и коммерческой эффективностью их деятельности. Психологические особенности, исследование которых было произведено в нашей работе на выборке специалистов банковской сферы, взаимодействующих с клиентами, действительно связаны с эффективностью их деятельности, и согласно полученным результатам, можно действительно рассматривать их как психологические детерминанты деятельности сотрудников фронт-линии банка.

2. Реализация разработанного проекта по развитию и обучению персонала фронт-линии банка с учетом полученных в нашем исследовании результатов обеспечит последующее повышение эффективности их профессиональной деятельности за счет реализации комплекса мероприятий (организационно-психологических условий), направленных на развитие психологических особенностей сотрудников, выраженность которых в структуре личности банковского персонала связана с показателями эффективности деятельности.

Список литературы:

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: МПСИ – Воронеж, 2008. – С. 169-280.
2. Брушлинский, А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М., 1994. – 109 с.
3. Зазыкин, В. Г., Эпштейн В.А. Психологические характеристики успешных предпринимателей / В. Г. Зазыкин, В.А. Эпштейн // Качество жизни и российское предпринимательство: материалы III Всероссийской научно-практической конф. – М.: ВНИИТЭ, 2001. – С. 86-89.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – («Gaudeamus»).

5. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: Per Se, 2011. – 336 с.
6. Киханова, Е.Н. Эффективность деятельности коммерческого банка: сущность и методы оценки / Е.Н. Киханова, В.А. Чанышева // Экономика и бизнес. – 2014. – № 3. – С. 13-29.
7. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1981.
9. Методика оценки «эмоционального интеллекта» (EQ) Н. Холла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://andreeva.by/metodika-ocenki-emocionalnogo-intellekta-oprosnik-eq-n-xolla.html/>.
10. Методика оценки мотивации профессиональной деятельности (методика, предложенная К. Замфир, в модификации А. Реана) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0a65625a3ad68a5d43b89421306c27_1.html.
11. Рубинштейн, С.Л. Принципы творческой самостоятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-108.
12. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.М. Поварёнков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
13. Тест «Коммуникативные умения» (автор Л. Михельсон, в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html>.
14. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

I.P. Krasnoshchyochenko, D.V. Aleksandrova
PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS
AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGICAL CONDITIONS
FOR INCREASING EFFECTIVENESS OF PERSONNEL PROFESSIONAL ACTIVITY
IN FINANCIAL ORGANIZATION

Abstract. The article is devoted to the consideration of psychological aspects of the economic efficiency of front-line personnel professional activities in the financial organization. Taking into consideration that the effectiveness of this group of employees' activities is largely provided by competencies that allow to interact with customers, prevent conflicts, win trust, work with various categories of customers, offer additional services of the bank, be able to defend one's point of view and deal with customer doubts, the following methods were used in the work to assess the personal (psychological) characteristics of employees: the methodology for assessing the manifestation of psychological determinants of professional motivation by K. Zamfir in a modification of A. Rean, N. Hall's assessment of emotional intelligence, and L. Michelson's method for diagnosing communicative skills in the translation and adopted by Yu.Z. Gilybuh.

The obtained results showed a significant correlation of the studied personality traits with the IPC (individual productivity coefficient) of employees, reflecting their effectiveness in promoting banking products to customers. These results made it possible to consider the diagnosed personality traits as professionally important personal qualities and as psychological determinants of the success of the professional activities of bank employees directly working with clients.

The project presented in the article which was developed subject to the gained research empirical results, is aimed at training and developing communication skills, emotional intelligence and professional motivation of the staff.

Key words: personnel of a financial organization, professional activities, efficiency, motivation, motivational complex, psychological determinants, emotional intelligence, communication skills.

References:

1. Ananyev, B.G. Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy / Ed. A.A. Bodalev. V.: MPSI – Voronezh, 2008. – P. 169-280.
2. Brushlinsky, A.V. Problemy psikhologii sub'yekta / A.V. Brushlinsky. – M., 1984. – 109 p.

3. Zazykin V.G., Epstein V.A. Psikhologicheskiye kharakteristiki uspekhnykh predprinimatelei // Kachestvo zhizni i rossiyskoye predprinimatelstvo: Materials of the III All-Russian scientific and practical conference. M.: VNIITE, 2001, P. 86-89.
4. Zeer E.F. Psikhologiya professii: Uchebnoye posoboye dlya studentov vuzov/ E.F. Zeer - 2nd ed., Revised., Ext. – M.: Akademicheskyy Proyekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. – 336 p. – («Gaudamus»).
5. Ivanova, E.M. Psikhologiya professionalnoy deyatel'nosti/ E.M. Ivanova. M.: Per Se, 2011. – 336 p.
6. Kikhanova E.N., Chanysheva V.A. Effektivnost deyatel'nosti kommercheskogo banka: sushchnost i metody otsenki // «Ekonomika i biznes» 2014. N 3. P. 13-29.
7. Klimov, E.A. Psikhologiya professionala/ E.A. Klimov. – M: PH «Institute of Practical Psychology», Voronezh: SPA «MO-DEK», 1996 – 400 p.
8. Leontyev, A.N. Deyatel'nost. Soznaniye. Lichnost/ A.N. Leontyev – M.: Pedagogika, 1981.
9. Metodika otsenki «emotsional'nogo intellekta» (EQ) N. Hall / <https://andreeva.by/metodika-ocenki-emotsional'nogo-intellekta-oprosnik-eq-n-xolla.html/>.
10. Metodika otsenki motivatsii professionalnoy deyatel'nosti – (metodika predlozhennaya K. Zamfir v modifikatsii A. Rean) / https://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0a65625a3ad68a5d43b89421306c27_1.html.
11. Rubinstein, S.L. Printsipy tvorcheskoy samostoyatel'nosti // S.L. Rubinstein / Voprosy psikhologii, 1986. N 4. – P. 101-108.
12. Povaryonkov, Yu.P. Psikhologicheskoye sodержaniye professional'nogo stanovleniya cheloveka / Yu.M. Povaryonkov. – M.: PH URAO, 2002. – 160 p.
13. Test «Kommunikativnye umeniya» (author L. Mikhelson, the translation and adaptation of Y.Z. Gilboa// <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html>.
14. Shadrikov, V.D. Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka. M.: Logos, 1996. – 320 p.

УДК 159.99

И.А. Подольская, П.Д. Короткова

АКТИВИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШЕГО ПЕРСОНАЛА ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ АДМИНИСТРАТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Аннотация: В статье анализируются понятие субъектность, особенности субъектной позиции младшего персонала на примере муниципального предприятия Калужской области. Целью исследования является разработка проекта мероприятий по активизации субъектной позиции младшего персонала организации. Методы исследования: теоретический анализ, сравнение, метод опроса и анкетирования, метод математической обработки данных, проектирование. Результаты исследования: разработана анкета «Самооценка успешности профессиональной деятельности», проект мероприятий по активизации субъектной позиции младшего персонала организации. Проект является универсальным продуктом данного исследования, который может быть применен для схожих организаций при работе с младшим персоналом.

Ключевые слова: субъектность, активизация субъектной позиции, эффективность административного воздействия, проект мероприятий по активизации субъектной позиции сотрудника организации

Формирование субъектной позиции личности начинается еще в ранние периоды жизненного цикла человека и продолжает формироваться на протяжении всей жизни. Несмотря на то, что с течением времени структура личности и, в частности, субъектность, становится все более устойчивой, ей все же присущ характер изменений с учетом требований окружающей среды, общества и своих внутренних ожиданий. Вследствие подобных явлений мы допускаем, что субъектность возможно актуализировать и при работе с младшим персоналом организации. В связи с тем, что данная группа рабочих является одним из важнейших элементов системы управления в целом, для них следует обеспечить формирование данного аспекта деятельности. Это имеет большое значение для организации, так как в современном мире для собственного развития и развития персонала необходимо наличие таких свойств как самостоятельное принятие решений в ситуациях выбора, обдумывание решения и его прогнозирование, а также готовность персонала к сотрудничеству и взаимопомощи при совместной работе.

Теоретические основы проблемы субъектности личности разработаны А.Н. Леонтьевым, А.К. Осницким, А.В. Брушлинским, Л.В. Алексеевой, В.И. Слободчиковым, М.А. Щукиной, Р. Харре и др.

А.Н. Леонтьев определяет «субъектность» как определенный набор качеств человека, характеризующих сферу его деятельностных способностей, его способность к самодетерминации, творческой активности и др. [6, с.74].

Непосредственно термин «субъектность» введен А.К. Осницким. В его понимании субъек-

тность – это интегральная характеристика активности человека, которая проявляется и реализуется позицией субъекта к себе, к другим, к деятельности [7, с. 8].

А.В. Брушлинский приравнивает понятия «субъект» и «субъектность». Последняя – поддается развитию и формированию. Для него «субъектность» – это «системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, ее состояний и свойств его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического индивидуального развития. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности» [4, с. 23].

В.И. Слободчиков использует понятие «субъекта» как носителя «предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект». Исследователь утверждает, что стать субъектом деятельности можно только освоив ее, при этом быть способным к ее осуществлению. «Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы» [8, с. 252].

Л.В. Алексеева утверждает, что субъектность в современной психологии рассматривается как целостная характеристика активности человека, имеющая особую значимость при вовлечении его в различные виды деятельности, требующие повышенной ответственности, мак-

симальной мобилизованности в критических ситуациях [2, с. 40].

К относительно недавним исследованиям субъектности личности следует отнести работы М.А. Щукиной, которая дает определение «субъектности личности» как способности, обеспечивающей человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия в противоположность существованию в качестве объекта социальных влияний [11, с. 211].

Зарубежные исследователи также изучают проблему субъектности личности. Наиболее распространённые в данной области многоуровневая теория субъектности Р. Харре. Суть этой теории заключается в том, что человек как субъект обладает автономией, которая в свою очередь предполагает возможность отстранения от социума, и от тех принципов, на которых основывалось поведение до настоящего момента [1].

Все представленные определения «субъектности» носят идентичный характер. Каждое из определений сводится к тому, что субъектность это набор качеств человека или, другими словами, способности, которые дают возможность осуществлять самоуправление, при участии в различных видах деятельности, при этом субъектность формируется в процессе человеческой деятельности.

Исследовательская часть данной магистерской работы основана на изучении муниципального предприятия Калужской области, поэтому необходимо указать на то, что вся система муниципального управления затрагивает каждого гражданина нашей страны, так как удовлетворяет их нужды в различных сферах жизнедеятельности, таких как здравоохранение, жилищно-коммунальные услуги, социальная защита населения, а также данный список возможно дополнить теми организациями, которые связаны с предоставлением государственных и муниципальных услуг. В связи с этим изучение трудовых отношений и системы управления в целом необходимо внутри данного типа организаций. Актуальность исследования обусловлено также тем, что муниципальные органы как отдельный сегмент появились относительно недавно, так как до 26 октября 1993 года входили в состав структуры государственных органов власти. Соответственно данная структура нуждается в более тщательном изучении, в частности в разработке теоретических и на их основе практических решений при изучении управленческо-психологических условий административного воздействия на работников.

Недостаточная изученность и разработанность вопроса субъектности на современном этапе, актуальность, теоретическая и практическая значимость указанной проблемы, предопределили цель и задачи данного исследования.

Целью исследования является разработка проекта мероприятий по активизации субъектной позиции младшего персонала организации.

Методы исследования: теоретический анализ, сравнение, метод опроса и анкетирования, метод математической обработки данных, проектирование.

Методики диагностического исследования: «Диагностика значимости потребностей по А. Маслоу» Е.В. Киселевой, «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной, авторская анкета П.Д. Коротковой, И.А. Подольской. на определение субъектности младшего персонала организации, основанная на теории Л.Г. Учайдзе [9], «Диагностика стилей руководства» А.Л. Журавлевой, «Самооценка управленческих ограничений руководителя» Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М.

Выборка составила 30 человек. Средний возраст участников исследования 53 года. Из них 50% испытуемых женского пола (15 женщин), 50% – мужского пола (15 мужчин). Малое количество испытуемых обусловлено реальным количеством сотрудников организации, на базе которой проводилось исследование.

«Диагностика значимости потребностей по А. Маслоу» Е.В. Киселевой основана на иерархической теории потребностей А. Маслоу. В соответствии с данной теорией первостепенные для человека потребности более низкого уровня – физиологические, материальные потребности и потребности в безопасности, их необходимо удовлетворить первыми, чтобы появились потребности более высокого уровня. Она направлена на определение основных потребностей персонала, к которым относятся материальные потребности, потребности в безопасности, социальные потребности, потребности в признании и в самоактуализации. Процесс удовлетворения потребностей выступает как целенаправленная деятельность, потребности являются источником активности личности. Осознавая цель субъективно как потребность, человек убеждается, что удовлетворение последней возможно лишь через достижение цели. Другими словами, потребности являются источником для такого качества как субъектность. Поэтому они неразрывно связаны между собой, таким образом данная методика была

выбрана нами для изучения субъектности персонала организации.

Методика предполагает прохождение теста. Испытуемому предложено 15 утверждений, которые они должны оценить, попарно сравнивая их между собой. Методика позволяет определить индивидуальный и усредненный уровень потребностей персонала организации.

На диаграмме 1 представлены основные результаты, характеризующие уровень потребностей персонала организации, а именно:

- потребности каждого рабочего сведены к общему среднему показателю;
- среди всех опрошенных преобладают материальные потребности;
- оставшиеся виды потребностей оказались на приблизительно одинаковом уровне;
- наименьшее значение для персонала организации имеют социальные потребности;
- произведен сравнительный анализ результатов персонала.

С учетом полученных данных следует более подробно описать систему мотивации, основанную на материальных потребностях. Наличествуют два вида материального стимулирования: к ним относятся денежные (заработная плата, премии и т.д.) и неденежные (пу-

тевки, бесплатное лечение, транспортные расходы и др.). Также существуют определенные требования к организации стимулирования труда. Это комплексность, дифференцированность, гибкость и оперативность [10]. Комплексность подразумевает единство моральных и материальных, коллективных и индивидуальных стимулов, значение которых зависит от системы подходов к управлению персоналом, опыта и традиций предприятия. Дифференцированность означает индивидуальный подход к стимулированию разных слоев и групп работников. Известно, что подходы к обеспеченным и малообеспеченным работникам должны существенно отличаться. Различными должны быть и подходы к квалифицированным и молодым работникам. Гибкость и оперативность проявляются в постоянном пересмотре стимулов в зависимости от изменений, происходящих в обществе и коллективе [3].

Из этого следует, что руководство не должно отказываться от нематериальных методов стимулирования. Предполагаем, что требуется комплексный подход к системе стимулирования персонала с упором на материальный вид мотивации.

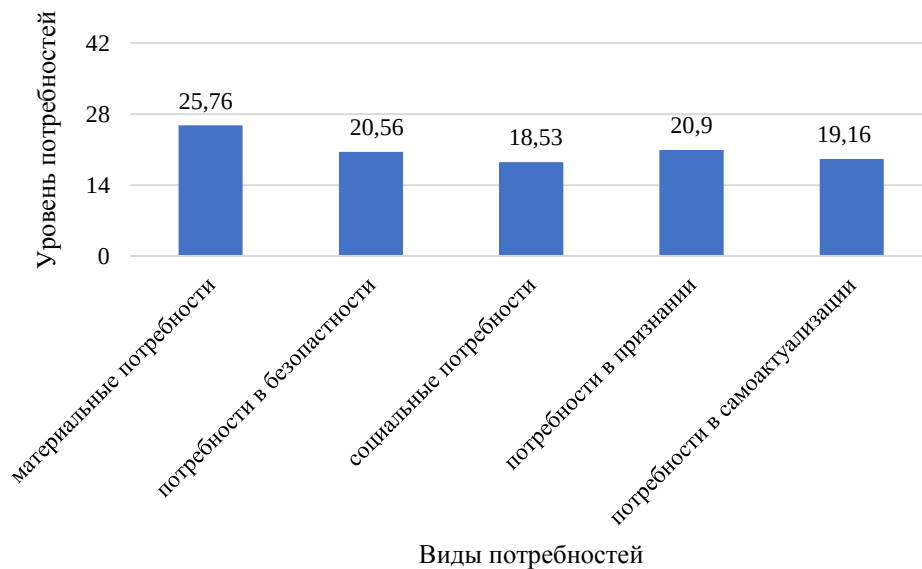


Диаграмма 1 – Уровень потребностей персонала организации

Представим результаты исследования по методике «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной. Основной шкалой является общая интернальность (ио), которая делится на две субшкалы: интернальность при описании личного опыта (я) и интернальность в суждениях о жизни вообще (ж) и остальные субшкалы: интернальность в сфере

достижений (ид), интернальность в сфере неудач (ин), интернальность в профессиональной деятельности (ип), интернальность в межличностном общении (им), профессионально-процессуальный аспект интернальности (ни), профессионально-социальный аспект интернальности (пс), компетентность в сфере межличностных отношений (мк), ответственность

в сфере межличностных отношений (мо), интернальность в сфере семейных отношений (ис), интернальность в сфере здоровья (из), предрасположенность к самообвинению (псоб). При интерпретации результатов теста нам представляются незначительными для расшифровки и использования в дальнейшем две шкалы: интернальность в сфере семейных отношений (ис), интернальность в сфере здоровья (из) – их описания не представлено. Экстерналь-

ность или интернальность, которая исследована при помощи методики входит в состав понятия субъектности, поэтому данные полученные путем тестирования возможно считать определением субъектности персонала.

Шкала общей интернальности, показывающая общий уровень развития субъектности личности представлена наглядно на диаграмме 2.

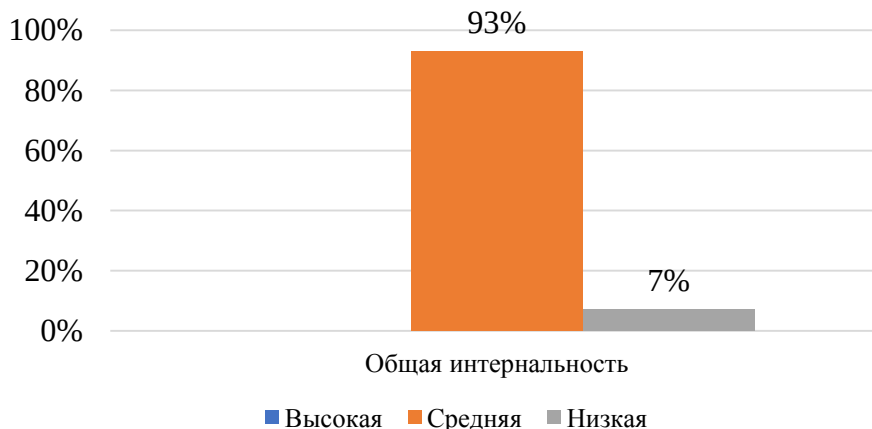


Диаграмма 2 – Уровень развития субъектности личности по шкале «Ио»

В коллективе не представлено показателей высокой интернальности, общая интернальность находится на среднем уровне 93%, также имеется группа людей с низкой интернальностью 7%, т.е. всего 7% людей экстернального типа, а именно имеют низкий уровень субъективного контроля, они уверены, что все

неудачи зависят от внешних условий и обстоятельств, но не от них самих.

Общая интернальность разделена на интернальность при описании личного опыта (я) и интернальность в суждениях о жизни вообще (ж), представлена на диаграмме 3.

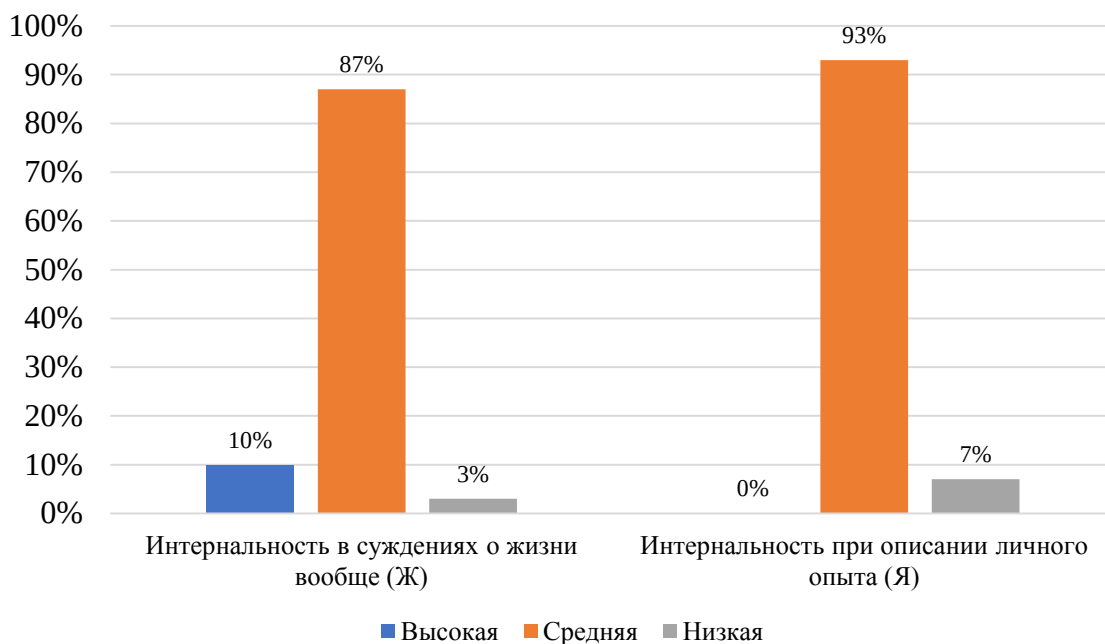


Диаграмма 3 – Уровень развития субъектности личности (М.А. Щукина)

На диаграмме представлены показатели интернальности при описании личного опыта (я), где высокая интернальность проявилась у 10% опрошенных, у 87% находится на среднем уровне и 3 % имеют низкий уровень интернальности. А также интернальность в суждениях о жизни вообще (ж), в которой большая часть относится к среднему уровню 93% и 7% к низкому.

Высокая интернальность в сфере достижений представлена у 27 % опрошенных. Это свидетельствует о том, что данные сотрудники считают себя и собственные действия причиной своих достижений. У 63% интернальность эта сфера развита на среднем уровне, из чего следует, что они готовы предпринимать какие-либо меры по достижению результатов в дальнейшем. Остальные 10% не уверены в своих силах, считая, что самостоятельно добиться успеха они не смогут.

По шкале «Ин» у 13% сотрудников наблюдается высокий результат. Эти испытуемые считают себя виновными в собственных

неудачах. У 80% опрошенных интернальность в сфере неудач средняя, а у 7% испытуемых – низкая. Низкий показатель свидетельствует о том, что данной группе опрошенных свойственно не видеть в себе причину неудач, они считают, что все беды и неприятности случаются из-за других людей или каких-либо внешних сил. Однако большинство имеют средний показатель в этой сфере, что характеризует их как людей, которые в различных ситуациях могут винить себя или внешние обстоятельства.

27% опрошенных имеют высокий показатель предрасположенности к самообвинению. Эти респонденты предрасположены к тому, чтобы обвинять себя во всем, что случается с ними по жизни, т. е. причина его неудач, это он сам, а причина его достижений другие люди, которые могли ему помогать. Низкий уровень предрасположенности к самообвинению получили 33% опрошенных. Причины успеха такие люди видят в себе, а причину неудач в других. Большинство относится к среднему показателю 40% (диаграмма 4).

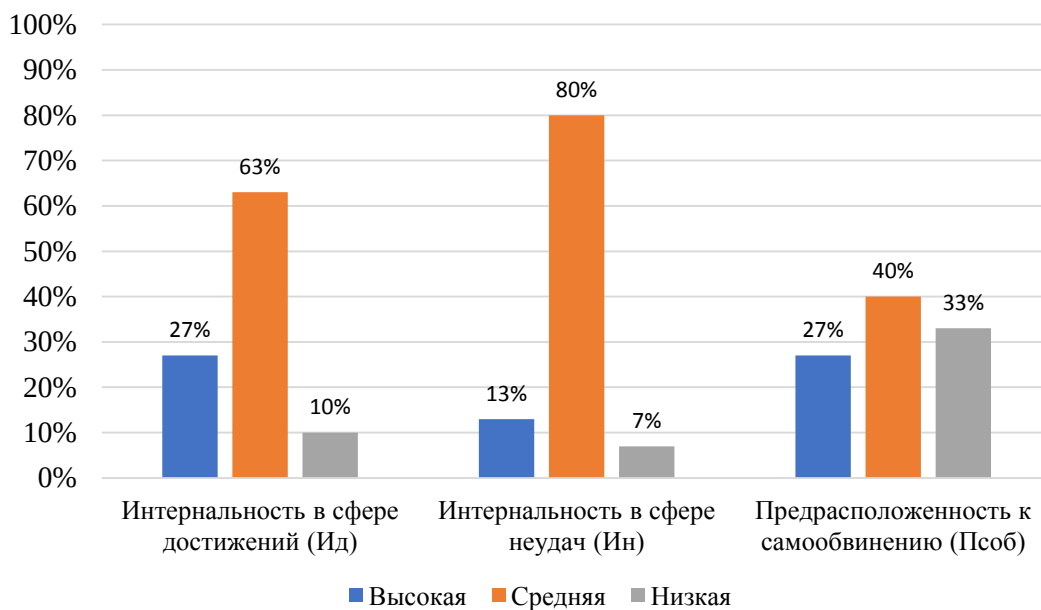


Диаграмма 4 – Уровень развития субъектности личности (М.А. Щукина)

В диаграмме 5 представлена субъектность в профессиональной сфере, распределенная на три субшкалы. Высокий уровень интернальности в профессиональной деятельности показали 20% опрошенных. В профессиональной деятельности такие работники чаще проявляют склонность к принятию ответственности на себя. У 70% выявлен средний уровень. 10% относятся к низкому уровню интернальности в профессиональной сфере, эти сотрудники чаще затрудняются в объяснении причин достигнутого

результата и редко способны возлагать на себя ответственность.

В сфере социальных отношений на работе 17% склонны проявлять инициативу, у 13% отсутствует данная особенность, они не проявляют инициативу в общении с коллегами. 70% рабочих действуют в данной сфере в зависимости от сложившейся ситуации.

Рассматривая профессионально-процессуальный аспект интернальности важно указать на то, что он оценивает наличие или

отсутствие развитых навыков обеспечения процесса профессиональной деятельности. 13% участников исследования способны беспрепятственно решать производственные задачи. 10% сталкиваются с определенными трудностями

при осуществлении поставленных задач, так как у этих людей плохо развиты навыки качественного осуществления самостоятельной деятельности. У оставшихся 70% испытуемых данное качество находится на среднем уровне.

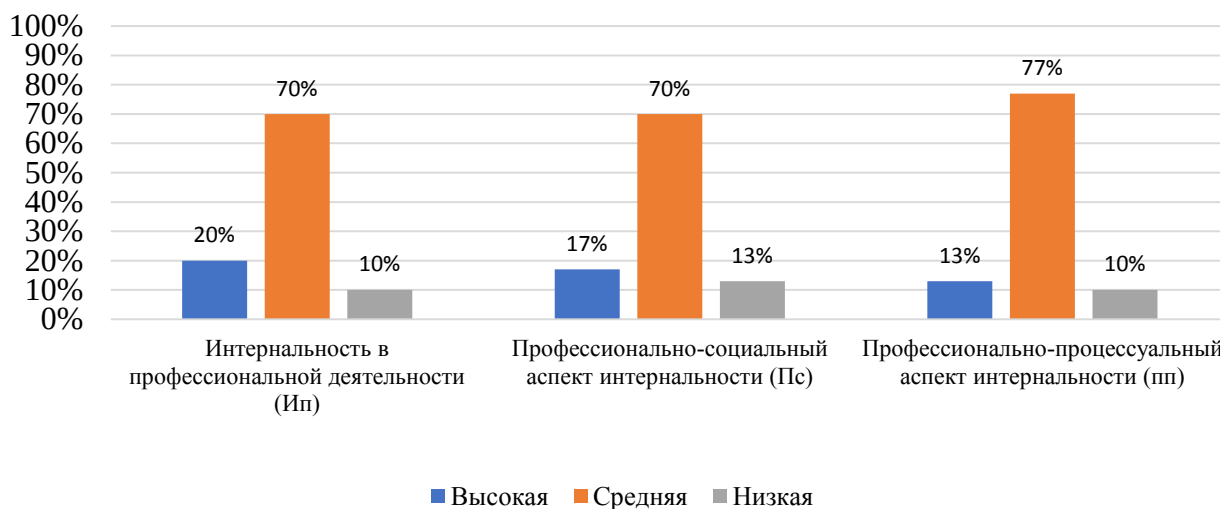


Диаграмма 5 – Уровень развития субъектности личности (М.А. Щукина)

На диаграмме 6 представлены результаты об уровне развития субъектности личности в сфере межличностных отношений. Высокий уровень интернальности в межличностном отношении ни у одного из рабочих не выявлен. Так как исследуемая шкала характеризует активность, направленную на поддержание межличностных отношений в той мере, в которой это устраивает данного человека, то возможно предположить, что большая часть респондентов относится к среднему показателю 80%, в связи с тем, что их устаивают существующие отношения. 20% человек зависимы от других и не в состоянии поменять что-либо в своем общении как с близкими, так и незнакомыми людьми.

3% опрошенных считают себя компетентными в сфере межличностных отношений, 30% относятся к низкому показателю компетентности в общении с окружающими, и 67% имеют средний показатель, что свидетельствует об их недостаточной уверенности в этой сфере.

Ответственность в сфере межличностных отношений в целом находится на среднем уровне у 80% опрошенных. 3% способны брать на себя ответственность за сложившиеся отношения, 10% не готовы отвечать за существующие межличностные отношения в обществе.

Все представленные данные в сфере межличностных отношений указывают на способность коллектива подстраиваться под ситуацию общения и принимать необходимые меры, однако не всегда в пользу компромисса.

Шкала отрицание активности оценивает убежденность испытуемого в бессмысленности какой-либо деятельности, которая учитывает достижение целей в жизни (диаграмма 7). По данной шкале возможно отнести человека к экстеральному или интеральному типу. 7% опрошенных – «чистые» экстерналы. Они считают любую активность бессмысленной, так как она в дальнейшем не приведет ни к чему. Убедить таких людей действовать проблематично, в связи с тем, что недостаточную эффективность собственной активности они объясняют законами мироустройства и не пытаются что-либо изменить в своей жизни. 10% сотрудников – интерналы, это характеризует испытуемых как людей склонных быть готовыми к действию. 83% коллектива находятся на среднем уровне по шкале отрицание активности. В данном случае уместно указать на их смешанный тип по отношению к интеральности и экстеральности.

Субшкала готовности к деятельности, связанной с преодолением трудностей, описывает часть испытуемых как полностью готовых

к труду 7%. Достаточно низкий показатель для людей, занимающихся в основном физической активностью. Это негативно влияет на работу коллектива в целом, так как каждый должен вносить свой вклад. 26% респондентов в прин-

ципе не имеют желания и готовности к преодолению трудностей и осуществлению деятельности. У 67% опрошенных готовность к деятельности находится на среднем уровне.

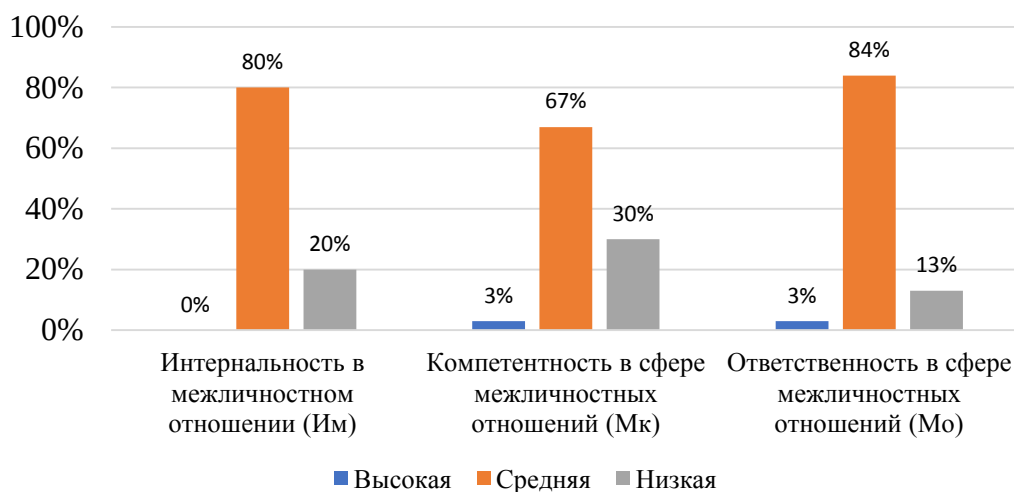


Диаграмма 6 – Уровень развития субъектности личности (М.А. Щукина)

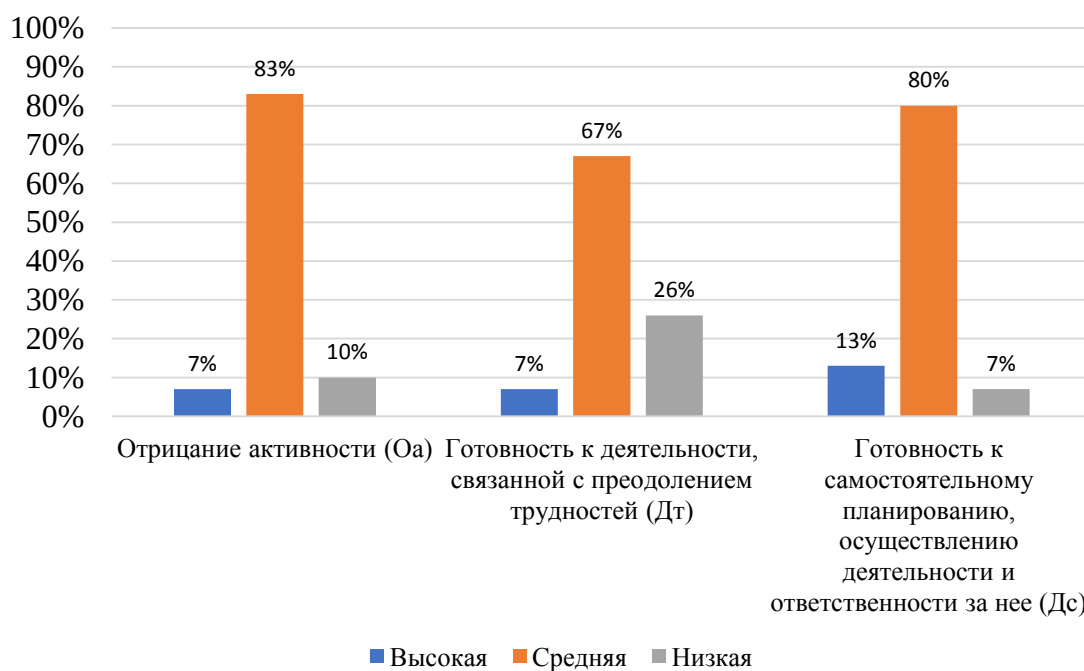


Диаграмма 7 – Уровень развития субъектности личности (М.А. Щукина)

Абсолютная готовность к самостоятельному планированию и осуществлению деятельности наблюдается у 13% опрошенных. 80% рабочих по отношению к шкале «Дс» готовы действовать в зависимости от внешних внутренних обстоятельств и собственного желания. 7% не способны без помощи, самостоятельно осуществлять и планировать действия. Однако это важно даже при выполнении указов начальства, так как частичное распределение обязан-

ностей или составление плана собственных работ зависит только от человека.

Результаты данных шкал «Дт» и «Дс» в какой-то мере противоречат друг другу. Коллектив готов брать ответственность за осуществление деятельности, однако действовать самостоятельно не готов. Это является одной из проблем, на которую необходимо опираться при составлении проекта.

Анализ полученных данных по исследованию уровня развития субъектности личности

позволяет сделать вывод о том, что у коллектива преобладает смешанный тип по отношению к интернальности и экстернальности. Это свидетельствует о том, что данные сотрудники склонны в различных ситуациях выбора поступать в зависимости от сложившихся обстоятельств. Сотрудники не имеют высокого уровня субъектности. С одной стороны, данный факт может облегчить работу административных органов, с другой затрудняет ее, так как отсутствие у рабочих самостоятельно принимать решения, трудиться без постоянной стимуляции, может привести к негативным последствиям. В этой связи следует указать на возможную связь между субъектностью и стимулирующей составляющей. В данном случае это может быть материальная составляющая, так как на основе первой проведенной методики у сотрудников преобладают материальные ценности.

Корреляционный анализ показателей результата уровня материальных ценностей («Диагностика значимости потребностей по А. Маслоу» Е.В. Киселевой) и уровня общей интернальности («Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной) показал, что корреляция между ними достигает уровня статистической значимости (значение коэффициента ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена= 0.66).

Для изучения субъектности младшего персонала организации нами была разработана анкета «Самооценка успешности профессиональной деятельности», основана на положениях теории о факторах успешности профессиональной деятельности менеджера Учадзе Л.Г.

Анкета определяет уровень развития субъектности по самостоятельной оценке испытуемых. Было определено к какому уровню относится каждый сотрудник спомощью следующей разбалловки: 1-3 низкий уровень, 4-6 средний уровень и 7-10 высокий уровень.

Таблица 1 – Соответствие положений Учадзе Л.Г. и вопросов авторской анкеты Коротковой П.Д., Подольской И.А.

Положения теории Учадзе Л.Г.	Вопрос в анкете «Самооценка успешности профессиональной деятельности»
1. Осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять	1. Оцените Вашу способность принимать самостоятельные решения в процессе работы
2. Владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемых в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами	2. Насколько Вы оцениваете результаты своей деятельности при условии самостоятельной постановки задач перед выполнением работ
3. Осознание собственной значимости для других людей, ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности	3. Оцените значимость результатов своей работы для других людей
4. Способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий	4. Насколько Вы оцениваете свою способность к верному выбору в экстренной ситуации
5. Стремление определиться, обосновать выбор внутри своего Я	5. Вы стремитесь делать выбор в соответствии со своими ценностями и представлениями о жизни
6. Способность к рефлексии, потребность в ней как условии осознанного регулирования своего поведения, деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной не-свободы» — с другой; «интегративная активность» (К.А. Абульханова-Славская), предполагающая активную позицию человека во всех вышеуказанных проявлениях, — от осознанного целеполагания до диалектического оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности	6. Насколько вы оцените свою способность анализировать результаты своей деятельности в рабочих ситуациях
7. Направленность на реализацию «само...» — самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и пр.	7. Оцените свою способность к саморазвитию в различных областях Вашей жизни
8. Способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего	8. Оцените свою способность вносить изменения в план работ, установленных начальством

мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения	
9. Способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, смыслов, мотивов, их коррекции, изменения	9. Оцените свою внутреннюю независимость (устойчивость взглядов, убеждений) в рабочей среде
10. Обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению	10. Насколько, по вашему мнению, Вы обладаете такими важнейшими индивидуальными характеристиками как разносторонность умений, самостоятельность, творческий потенциал, уникальность, неповторимость и применяете ли Вы данные качества в рабочем пространстве

На диаграмме 8 наглядно показано, что 40% сотрудников высоко оценили собственную субъектность. У 53% субъектность находится на среднем уровне и 7% имеют низкий уровень субъектности.

Эта методика позволила испытуемым самостоятельно оценить уровень своей субъектности. Высокий уровень субъективного контроля свидетельствует о том, что данная группа рабочих способна брать на себя ответственность за собственные действия, эти люди могут контролировать и планировать значимые события своей жизни. В ситуации неудач скорее всего

не склонны перекладывать вину на других людей. Несмотря на это, большинство все же имеет средний уровень субъективного контроля и не всегда способны быть в ответе за свои поступки. Такие результаты, близко соотносящиеся с результатами методики М.А. Шукиной, непосредственно связаны и с самооценкой испытуемых. Так люди с высоким УСК имеют высокую самооценку. Данное обстоятельство было учтено при разработке проекта, направленного на активизацию субъектной позиции сотрудников предприятия.

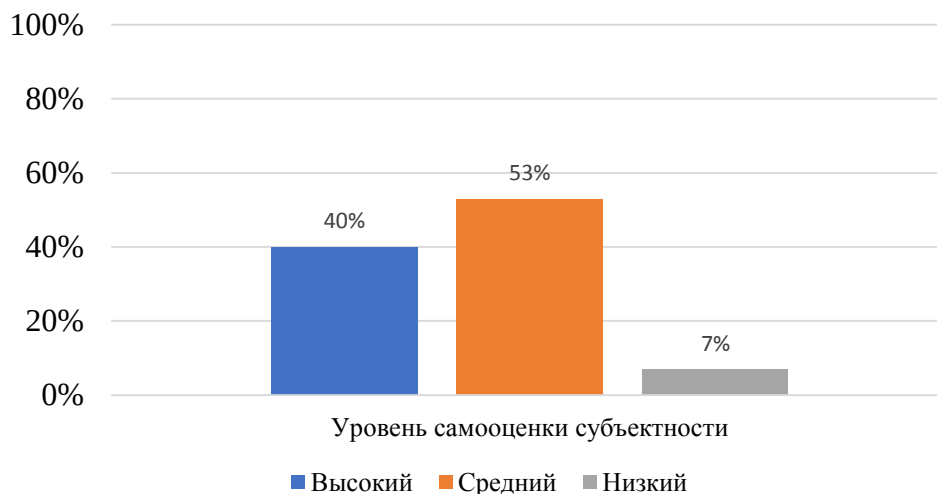


Диаграмма 8 – Уровень самооценки субъектности сотрудников по авторской анкете П.Д. Коротковой, И.А. Подольской

В ходе исследования также был изучен стиль руководства посредством методики на диагностику стилей руководства А.Л. Журавлева. При обработке результатов получены следующие результаты:

– выявлен стиль руководства – смешанный (директивный и коллегиальный стиль преобладают над попустительским);

– прослеживается одинаково низкая выраженность стилей, которая характерна для неопытных руководителей;

– методика показывает соответствие профессионально важных качеств со стилем руководства.

Полученные данные в ходе исследования позволяют сделать вывод о том, что руководитель пользуется смешанным стилем руковод-

ства. Это означает, что в нем присутствуют разные стили, которые используются в зависимости от ситуации. Руководители данного стиля проявляют в равной мере заботу как о достижениях высоких производственных результатов, так и о подчиненных. Иногда начальники со смешанным стилем руководства имеют проблемы с делегированием части обязанностей, что может приводить к возникновению кризисных ситуаций. При принятии важных решений управленец руководствуется преимущественно собственным мнением, однако в зависимости

от ситуации решение может быть принято коллегиально, ответственность за работу чаще всего распределяет между собой и подчиненными. Происходит постоянное обновление и повышение квалификации, а также саморазвитие в необходимой области. Характер отношения с подчиненными преимущественно доброжелательный.

По методике Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. «Самооценка управленческих ограничений руководителя» были получены следующие данные (таблица 2).

Таблица 2 – Сильные стороны и ограничения руководителя по методике Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. «Самооценка управленческих ограничений руководителя»

Мои сильные стороны		Мои ограничения	
1	Умение обучать	1	Неумение управлять собой
2	Продолжающееся саморазвитие, хорошие навыки решения проблем, способность руководить, умение наладить групповую работу	2	Недостаток творческого подхода
3	Четкие личные цели, умение влиять на окружающих	3	Размытость личных ценностей, недостаточное понимание особенностей управленческого труда

1. Из сильных сторон выявлено умение обучать. Это означает, что руководитель готов найти время и имеет способности и знания для обучения собственных сотрудников. У руководителя наблюдается продолжающееся саморазвитие, т.е. руководитель сам изучает новые технологии, проходит курсы повышения квалификации, стремится усовершенствовать свои знания и навыки в работе. Отмечены также хорошие навыки решения проблем. Это способствует оперативному и эффективному способу решения экстренных ситуаций. Указана способность руководить и наладить групповую работу персонала, что важно для любого руководителя, особенно при большом составе подчиненных. У руководителя выражены четкие личные цели. Этот аспект важен при собственной мотивации руководителя, в этом случае возможно предположить, что она имеет преимущественно внутренний характер. Отмечается умение влиять на окружающих. Данное качество необходимо, чтобы бесконфликтно управлять коллективом.

2. Также были выявлены некоторые ограничения, которые должны при возможности подлежать коррекции в дальнейшем. Это поможет руководителю взглянуть на свои недостатки в рабочем процессе по-новому. Первым и основным ограничением является неумение управлять собой. Это ограничение подразумевает неспособность в полной мере использовать свое время, энергию, умения. У руководителя выявлена неспособность справляться со стрессами современной жизни управленца. Недоста-

ток творческого подхода объясняет отсутствие способности генерировать достаточно новых идей, неумение использовать новые идеи. Размытость личных ценностей указывает на отсутствие ясного понимания своих личных ценностей, наличие ценностей, не соответствующих условиям современной деловой и частной жизни. Ценности руководителя не схожи с ценностями организации. Недостаточное понимание особенностей управленческого труда описывает непонимание мотивации работников, устаревшие, негуманные или неуместные представления о роли руководителя.

На основе полученных результатов исследования нами был разработан проект мероприятий, направленных на развитие субъектности младшего персонала. С теоретической точки зрения актуальность проекта по развитию субъектности необходима для углубленного изучения исследуемого качества в муниципальной среде, так как муниципальные органы как отдельный сегмент, появились относительно недавно, и до 26 октября 1993 года входили в состав структуры государственных органов власти. В этой структуре относительно мало исследований в отношении субъектности.

Из теоретического аспекта актуальности вытекает и практический. С учетом разработанного проекта (всех диагностических методик) или с его опорой в дальнейшем возможно его применение в других организациях для развития субъектности. На настоящий момент отсут-

ствуется определенная система мер по развитию субъектности в организации.

Проблема имеет социальное значение, так как при работе с административными органами выявлено, что сотрудники не проявляют себя, оказываются безынициативными. Это сказывается на рабочем процессе и его результате. Однако результат работ затрагивает каждого человека, так как сотрудники муниципальной организации удовлетворяют их нужды в различных сферах жизнедеятельности, таких как здравоохранение, жилищно-коммунальные услуги, социальная защита населения, а также данный список возможно дополнить теми организациями, которые связаны с предоставлением государственных и муниципальных услуг [5].

Проблема имеет системный характер, однако, предположительно, возможно ее частичное решение на локальном уровне. При реализации проекта получится продукт, который будет являться универсальным для схожих организаций при работе с младшим персоналом.

С учетом проведенного исследования проблемой проекта является зависимость субъектности от системы ценностей персонала, что было подтверждено при помощи корреляционного анализа.

Объектом проектной деятельности является субъектность сотрудников в профессиональной деятельности.

Предмет проектной деятельности – система совершенствования субъектности персонала за счет изменения функционирования административных органов организации.

Ресурсное обеспечение проекта подразделяется на следующие категории:

1. Человеческие ресурсы (к человеческим ресурсам проекта можно отнести коллектив организации – рабочие, административные кадры, приглашенный психолог для проведения тренингов).

2. Финансовые ресурсы (реализация проекта финансируется из городских бюджетных средств).

3. Материально-технические ресурсы (помещение, в котором возможно проведение встреч с персоналом, проведение диагностик и тренингов; необходимая канцелярия; оборудование, необходимое для печати диагностик (принтер), для показа иллюстраций и видеоряда (компьютер, проектор, колонки); доступ в интернет).

4. Временные ресурсы (проект рассчитан на 1 год).

5. Информационные ресурсы (социальные сети: группа ВК, печатная программа тренингов, официальный интернет-сайт предприятия).

В таблице 3 представлен SWOT-анализ проекта, в котором четко прослеживается определение и обоснование условий реализации проекта.

Таблица 3 – SWOT-анализ проекта

Среда	Положительные факторы	Негативные факторы
Внутренняя	– Увеличение уровня мотивации сотрудников за счет участия в проекте – Наладится система управления (четкое подчинение) – Уменьшение затрат на материалы за счет улучшения эффективности деятельности персонала	– Небольшой бюджет организации (зависимость от других структурных подразделений) – Отсутствие заинтересованности самих рабочих в участии – Негативные последствия в изменении системы управления – Нехватка временных ресурсов, загруженность персонала
Внешняя	– Заинтересованность администрации города в успешном проведении всех мероприятий – Привлечение спонсоров (профсоюза) – Использование полученных результатов, данной системы в других организациях	– Незаинтересованность спонсоров – Зависимость работы организации от запроса граждан – Неодобрение со стороны высшего начальства

Из таблицы возможно выделить и риски, связанные с реализацией проекта, а также предложить меры по их минимизации.

Финансовые риски, связанные с отсутствием выделения материальных средств на осуществление проекта – привлечение дополнительных ресурсов на общие затраты возможно получить при поддержке профсоюза,

который предоставляет бесплатные путевки. Сама организация продает продукцию, за счет этих средств также возможно пополнить бюджет проекта.

Отсутствие заинтересованности самих рабочих и администрации в участии – добровольность, создание заинтересованности по-

средством диалога, волонтерство, стимулирование.

Нехватка временных ресурсов, загруженность персонала – включение некоторых методик в ход работ, создание ответственных за частичную реализацию проекта, четкая регламентация обязанностей.

Руководство проектом осуществляет проектная группа (начальник подразделения, группа помощников из рабочих зеленого строительства).

При реализации проекта предполагается его внедрение в несколько этапов.

1. Разработка плана мероприятий. Предлагаемые мероприятия учитывают развитие качеств личности, относящихся к субъектности: самостоятельность, ответственность, рефлексивность, способность к самореализации, творческий потенциал. Развитие данных качеств стимулирует стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению. Все меры направле-

ны на их развитие у младшего персонала организации. В ходе разработки плана мероприятий учитывается все компоненты в комплексе. Помимо этого, программа включает в себя развитие мотивационной составляющей.

Средний возраст рабочих составляет 53 года. В этот период полностью сформирована личность и ее качества. Поэтому при составлении мероприятий по развитию субъектности за основу была взята интернальность, которая, по нашему мнению, еще может быть подвергнута коррекции в рабочей деятельности. Проблема ответственности сотрудников, как одного из компонентов субъектности возникла и при анализе самого коллектива. Системы по развитию интернальности существуют в отношении школьников и студентов, однако не по отношению к рабочим.

Далее в таблице 4 представлены планируемые мероприятия, каждое из которых направлено на развитие субъектности.

Таблица 4 – Планируемые мероприятия проекта

Мероприятие	Качества личности, на которые направлены мероприятия
Создание управленческой команды (4 члена организованной управляющей команды, где каждый отвечает за свою сферу деятельности)	Самостоятельность, ответственность, рефлексивность, способность к самореализации, творческий потенциал
Оценка уровня субъектности сотрудников организации по методике Уровень развития субъектности личности М.А. Щукиной для начальной диагностики, промежуточные и итоговые результаты	Ответственность, мотивация
Проведение ежемесячных собраний, на которых участники имеют право высказать предложения по рабочим моментам, подвести итоги	Творческий потенциал, рефлексивность
Внедрение системы оценки персонала (балльная система)	Ответственность, рефлексивность
Проект самостоятельно продуманный и представленный каждой группой, направленный на улучшение городской среды	Самостоятельность, ответственность, способность к самореализации, творческий потенциал
Работа психолога управленца с коллективом тренинги на сплочение, мотивацию персонала, работа с личными качествами сотрудников, связанные с субъектностью	Самостоятельность, ответственность, рефлексивность, способность к самореализации, творческий потенциал
Ведение таблицы с результатами оценки	Мотивация
«Сбор батареек их переработка», «Тайный Санта», обустройство рабочего пространства	Способность к самореализации, творческий потенциал
Поздравление сотрудников с днем рождения и основными государственными праздниками	Мотивация
Благоустройство, высадка растений путем голосования (выбор растений и деревьев)	Ответственность, способность к самореализации
Экологическая акция «Дерево памяти»	Способность к самореализации, творческий потенциал

Чтобы выявить эффективность проводимого проекта должна производиться оценка уровня субъектности сотрудников организации по методике «Уровень развития субъектности личности М.А. Щукиной» для начальной диагностики, промежуточной и эти данные далее

позволят судить о результатах проводимого проекта.

В организацию внедряется система оценки персонала, которая предполагает в течение года оценивать каждого сотрудника ежемесячно с помощью управленческой команды. Па-

параллельно в течение года со всем коллективом проводятся тренинги, направленные на сплочение, мотивацию персонала, развитие профессиональных и личностных качеств сотрудников.

С учетом новых обязанностей сотрудники предоставляют ежедневный и ежемесячный письменный отчет начальнику организации, помимо этого ежемесячные собрания, на которых сотрудники в праве внести предложения по улучшению условий труда, высказать свое мнение о положительных и отрицательных моментах работы. Руководитель на данном собрании сможет подвести итоги месяца, так работники будут видеть результаты своего труда, при этом важно как поощрить, так и указать на недостатки в деятельности сотрудников, что способствует росту мотивации сотрудников. Каждое такое собрание проводится один раз в месяц, где также указываются промежуточные результаты работы под контролем метода экспертного опроса.

С помощью созданной в ходе проекта управленческой команды ведется рейтинг сотрудников организации (предлагаются листы экспертных заключений). Сотрудники, набравшие наибольшее количество баллов (3 первых позиции) получают возможность (по согласованию с руководством) поехать в тур (по выбору руководства), а управленческую команду будет оценивать руководитель организации, чья команда по количеству набранных баллов победит, тот лидер сможет получить путевку на море.

Проводится также постоянная работа с управленческой командой, приглашается специалист психолог, специализирующийся на управленческой тематике, который будет проводить тренинги или беседы 1 раз в месяц.

В таблице также представлено мероприятие в виде проекта, которое будет подготовлено собственными силами коллектива. Они будут

включены в проектную деятельность, целью которой является подготовка презентации и идеи мероприятия, или цепочки мероприятий, связанных с деятельностью организации. В итоге выбирается лучший проект, и руководитель организации может представить его высшему руководству для дальнейшей реализации. Это мероприятие сплотит коллектив, еще раз покажет важность их деятельности, повысит их авторитет в глазах сотрудников, а также придаст уверенности в собственных силах.

Для поддержания рабочего настроя, установок на осознание значимости своей деятельности, позитивного духа коллектива, сплочения вновь организованной команды необходимо проведение мероприятий, которые обеспечиваются за счет собственных сил коллектива: ведение таблицы с результатами оценки, «Сбор батареек их переработка», «Тайный Санта», обустройство рабочего пространства, поздравление сотрудников с днем рождения и основными государственными праздниками, благоустройство, высадка растений путем голосования (выбор растений и деревьев), экологическая акция «Дерево памяти».

Учет всех рекомендаций в условиях исследуемой муниципальной организации, повысит субъектность сотрудников, повысит производительность труда, мотивацию сотрудников, поможет поддержать благоприятный климат в коллективе, увеличит приверженность сотрудников к организации.

2. Назначение и распределение ответственных. В таблице 5 «Ответственные за проект» представлено распределение ролей в проекте. Возможны некоторые изменения, если кто-либо из персонала изъявит собственное желание в участии. Инициативные сотрудники должны принимать участие в проекте, так как это повысит его эффективность.

Таблица 5 – Ответственные за проект

Мероприятия	Ответственный за проведение
Создание управленческой команды	Руководитель
Оценка уровня субъектности сотрудников	Психолог/бизнес-тренер
Ежемесячные собрания	Руководитель
Оценка персонала	Руководитель, организованная управляющая команда
Проект групп	Лидер группы
Тренинги	Психолог/бизнес-тренер
Ведение таблицы с результатами оценки	Назначение рабочего из коллектива
«Сбор батареек их переработка», «Тайный Санта», обустройство рабочего пространства	Организованная группа, желающие рабочие
Поздравление сотрудников с днем рождения и основными государственными праздниками	Комитет
Экологическая акция «Дерево памяти»	Организованная команда, руководитель, высшее начальство

3. *Проведение диагностики.* По плану проекта необходима оценка уровня субъектности по методике М.А. Щукиной, которая уже была проведена на данном этапе работы. Далее требуется проведение повторной диагностики для проверки промежуточных результатов и, при отсутствии улучшений, внесение некоторых изменений в план проекта. А также проведение итоговой диагностики для достижения конечного результата. Все результаты диагностики необходимо предоставлять сотрудникам и проводить небольшое обсуждение данных методик.

4. *Внедрение проекта в организацию и его реализация.* На этом этапе все сотрудники и руководитель организации начинают работу в проекте. Происходит инструктаж и ознакомление всех членов коллектива с предстоящей работой. Далее в соответствии с планом меро-

приятий идет постоянная работа над повышением субъектности персонала организации.

5. *Оценка результатов.* Оценка результатов проходит в три этапа. Начальная, промежуточная и итоговая на протяжении года. Результаты будет оценивать психолог/бизнес-тренер.

В заключение следует отметить, что мероприятия проекта учитывают развитие всех перечисленных качеств личности, относящихся к субъектности. Все мероприятия выстроены на основе проведенного исследования, которое отображает развитие субъектности в организации. Средством контроля за результатами является предложенный диагностический инструментарий. Ответственными за часть мероприятий становятся сами сотрудники, что полностью вовлекает их в работу проекта и мотивирует весь коллектив. В настоящее время проект находится в стадии апробации на базе одной из организаций Калужской области.

Список литературы:

1. Harre, R. Personal being: a theory for social psychology / R. Harre. – Oxford: Blackwell, 1983. – 234 p.
2. Алексеева, Л.Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л.Ф. Алексеева // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №1(18). – 39-42 с.
3. Апенько, С.Н. Оценка персонала: Эволюции подходов и технологии их использования: Монография / С.Н. Апенько; под ред. В.С. Половинко. – М.: Информ-Знание. 2004. – 300 с.
4. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: издат. Алетейя, 2003. – 272 с.
5. Зенков, М.Ю. Государственная и муниципальная служба: курс лекций / М.Ю. Зенков. – Новосибирск: СибАГС, 2015. – 352 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1.
8. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 360 с. – Режим доступа: <https://www.ggau.by/downloads/zo/fwm/3kurs/psihologiya>.
9. Учадзе, Л.Г. Субъектность как фактор профессиональной успешности менеджеров: Дис. ... кандидата психологических наук / Л.Г. Учадзе. – Сочи, 2010. – 210 с.
10. Шапиро, С.А. Мотивация / С.А. Шапиро. – М.: ГроссМедиа, 2008. – 150 с.
11. Щукина, М.А. Психология саморазвития личности: Монография / М.А. Щукина. – СПб: СПбГУ, 2015. – 348 с.

I.A. Podolskaya, P.D. Korotkova

**ACTIVATION OF SUBJECT POSITION OF JUNIOR STAFF IN ORGANIZATION
AS TOOL FOR INCREASING EFFICIENCY OF ADMINISTRATION INFLUENCE**

Abstract: The article analyzes the concept of subjectivity, the features of the subject position of junior staff on the example of a municipal enterprise of Kaluga region. The purpose of the study is to develop a project of measures to activate the subject position of junior staff of the organization. Research methods: theoretical analysis, comparison, a survey and questionnaire method, a mathematical data processing method, designing. The results of the study: a questionnaire "self-assessment of the success of the professional activity", a project of measures to activate the subject position of junior staff of the organization. The project is a universal product of this study that can be applied to similar organizations when working with junior staff.

Key words: subjectivity, activation of the subject position, efficiency of administrative influence, project of measures to activate the subject position of the employee of the organization.

References:

1. Harre R. Personal being: a theory for social psychology. Oxford: Blackwell. 1983. p. 234.
2. Alekseeva L.F. Asserativnost kak osnovnoye svoystvo subyekta v psikhologii // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. 2009. N 1 (18). P 39-42.
3. Apenko S.N. Otsenka personala: Evolutsiya podkhodov i tekhnologii ikh ispolzovaniya: Monograph / Ed. V.S. polovinko. – M.: Inform-Znaniye. 2004. – 300 p.
4. Brushlinsky A.V. Psikhologiya subyekta. M.: Institute of Psychology RAS; SPb: PH Aleteya, 2003. – 272 p.
5. Zenkov M.Yu. Gosudarstvennaya i munitsipalnaya sluzhba: kurs lektsy. – Novosibirsk: SibASS, 2015. – 352 p.
6. Leontyev A.N. Deyatel'nost. Soznaniye, Lichnost. M.: Politizdat, 1977. – 304 p.
7. Osnitsky A.K. Problemy issledovaniya subyektivnoi aktivnosti // Voprosy psikhologii. 1996. N 1.
8. Slobodchikov V.I. Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psikhologiyu subyektivnosti: Uchebnoye posobiye/ V/I/ Slobodchikov, E.I. Isayev. M.: PH PSTSU, 2013. 360 p. // El.r. Assess mode: URL: <https://www.ggau.by/downloads/zo/fwm/3kurs/psihologiya>.
9. Uchdze L.G. Subyektnost kak factor professionalnoi uspezhnosti menedzherov: diss ... cand. psychological sciences. Sochi, 2010, 210 p.
10. Shapiro S.A. Motivatsiya. M.: GrossMedia, 2008. 150 p.
11. Shchukina M.A. Psikhologiya samorazvitiya lichnosti: Monograph / M.A. Shchukina – SPb; SPbSU, 2015. – 348 p.

УДК 159.9

Р.И. Хотеева, Н.С. Лялякина

**УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
СОТРУДНИКОВ МАРКЕТИНГОВОГО АГЕНТСТВА
В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ
НА ЭТАПЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ДОЛГОСРОЧНЫХ ПРОЕКТОВ**

Аннотация: Статья посвящена исследованию взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и тенденцией к профессиональному выгоранию сотрудников маркетингового агентства на этапе выполнения долгосрочных проектов. В ней раскрыты специфика оказания маркетинговых услуг на рынке труда, выделены особенности деятельности сотрудников в долгосрочных проектах, представлены и описаны результаты эмпирического исследования взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и тенденцией к профессиональному выгоранию сотрудников маркетингового агентства на этапе выполнения долгосрочных проектов.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, профилактика профессионального выгорания, индивидуально-психологические особенности личности, эмоциональная напряженность, маркетинговые агентства, долгосрочные проекты.

Актуальность исследования. Деятельность специалистов в медиа сфере характеризуется рядом особенностей, позволяющих отнести ее к группе риска возникновения и развития синдрома профессионального выгорания. Это высокий динамизм, нехватка времени, рабочие перегрузки, ненормированный рабочий день при срочности выполнения этапов проекта, сложность возникающих ситуаций при общении с клиентом и т.д. Все это требует от специалистов большой мобильности и устойчивости к стрессовым воздействиям. Нарушение внутреннего психологического баланса способствует личностной деформации, высокой скорости снижения ресурсного потенциала, которые приводят к возникновению синдрома профессионального выгорания и профессиональной дезадаптации в этой современной, развивающейся сфере труда и социальной занятости населения.

Теоретические основы исследования. Методологической и теоретической основой исследования послужили фундаментальные концепции и теории отечественных и зарубежных исследователей о профессиональном выгорании как об дезадаптационном феномене, представленные в работах: В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой [1,2], Китаева-Смык Л.А. [6], В.Е. Орёл [4,5], Д. Джексон, А. Гарден, К. Маслач, Г. Селле. Особо следует выделить работы ученых в рамках формирования и разработки стратегий, целей, тактик психологической профилактики в различных профессиональных областях (И.В. Дубровина, К. Гехт, В.В. Пахальян, Л.Л. Рохлин, Л.Ф. Чупров).

В исследованиях Р. Розенмана, М. Фридмана и Р. Лазаруса [4], было показано, что длительное воздействие стресса приводит к сниже-

нию общей психической устойчивости организма, появлению чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденций к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений. Современные исследователи [3, 12] утверждают, что синдром профессионального выгорания характерен для деятельности специалистов в различных профессиональных сферах, особенно, в тех где выстроены сложные деловые коммуникативные связи или предметом труда являются сложные технические объекты, и в процессе выполнения этой деятельности обязательно будут проявляться такие свойства и качества личности работающих, как эмотивность, лабильность, стрессоустойчивость.

Между тем, считаем, что сотрудники, осуществляющие работу в рамках долгосрочных проектов, в частности, тех, кто осуществляет деятельность по оказанию маркетинговых услуг, будут подвержены к проявлению синдрома профессионального выгорания еще в большей степени, чем те, чьи трудовые усилия кратки, очень жестко регламентированы или однозадачны по функционалу. Для выполнения долгосрочных проектов сотрудники должны быть готовы к следующим особенностям такой деятельности: повышенные требования к планированию, повышенные требования к мотивации, упор на проблематику, проработанные связи, масштабность и затратность ресурсов, высокая заинтересованность. Эти факторы способны снизить ресурсность специалиста и способствовать его выгоранию. Выполняемый функционал сотрудников, конкретно, маркетинговых агентств тесно связан с эмоциональными перегрузками, возникновениями

различного рода фрустрирующих ситуаций на различных этапах осуществления долгосрочных проектов, а именно, когда происходит создание, продвижение и предоставление товара или услуги потребителю. В связи с этим, внимание исследователей и работодателей все больше фокусируется на вопросах предупреждения данного синдрома, и профилактики профессионального выгорания сотрудников на этапе выполнения долгосрочных проектов можно рассматривать как часть систематической кадровой работы по снижению и предупреждению выгорания, сплочению рабочего коллектива, подключению психических ресурсов работника.

База исследования и методы исследования. В данном исследовании принимали участие 30 сотрудников маркетингового агентства г. Калуги. Средний возраст опрошенных 27 лет, в основном это молодые люди, имеющие высшее образование по профилю, гендерный состав: 55% мужчины, 45% женщины. Предметом нашего исследования стал аспект профилактики профессионального выгорания сотрудников на этапе выполнения долгосрочных проектов как процедура предупреждения данного синдрома. Целью исследования стало выявление связи между индивидуально-психологическими особенностями личности сотрудников агентства и выраженностью у них симптомов профессионального выгорания. Достижение поставленной цели позволит обозначить основные аспекты в профилактике возникновения симптомов профессионального выгорания с учетом полученных результатов.

Мы предполагали, что при осуществлении профилактики профессионального выгорания сотрудников на этапе выполнения долгосрочных проектов необходимо учитывать выраженность их личностных особенностей и симптомов выгорания, а именно: эмоциональную напряжённость, тенденцию к деперсонализации, повышенную тревожность у сотрудников, активно включенных в реализацию долгосрочных проектов.

Эмпирическое исследование по установлению взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и тенденцией к профессиональному выгоранию было осуществлено на конкретном маркетинговом агентстве, чья основная деятельность связана с созданием и продвижением сайтов, разработкой и ведением контекстной рекламы Яндекс Директ и Google, ведением аккаунтов соцсетей ВКонтакте и Instagram, разработкой и ведением таргетированной рекламы в

ВКонтакте и Instagram, SEO-продвижение и SERM-продвижение, первичный обзвон и сортировка лидов, услуги дизайнера. Основные этапы работы сотрудников по долгосрочному проекту заключаются в следующем.

1. Продажа проекта: сотрудник звонит потенциальному клиенту и предлагает услуги, по итогам разговора составляется коммерческое предложение, и клиент принимает решение о сотрудничестве.

2. Подписание договора. На этом этапе за проектом (клиентом) закрепляется руководитель проекта. Он координирует работу сотрудников над проектом.

3. Реализация проекта. Составляется план работы (стратегия), которую необходимо защитить перед клиентом, затем команда приступает к реализации проекта (в зависимости от того, какую услугу выбрал клиент). Этот этап представляет собой этап долгосрочного взаимодействия с клиентом и работы по реализации услуги для заказчика.

Для работы по долгосрочным проектам клиенту выделяется персональный руководитель проекта с командой специалистов, которые на связи 7 дней в неделю, 24 часа в сутки. Быстрые вопросы решаются через WhatsApp/Telegram чат. Клиент в курсе того, что делается в рамках проекта: что сделано, какой результат получен, что делать необходимо дальше и почему. Полноценная отчетная встреча 1 раз в неделю и/или 2 недели, где замеряются достигнутые результаты и ставятся цели на следующую встречу. Существуют реальные рабочие инструменты, которые каждый день используют специалисты компании, что помогает быстро и осознанно корректировать стратегию продвижения проекта.

При этом, динамика настроения при работе над проектом характеризуется от высокой активности включения в работу (новая команда, интересные идеи, новый клиент, максимальное внимание к деталям, высокая эффективность работы) до отсутствия мотивационной включенности (усталость, сложный заказчик, низкая ресурсность и малое количество идей, желание подстроиться, а не представить и отстоять новые, нестандартные идеи). Как возможный вариант итога работы – выполнение проекта по накатанной, стандартной схеме, потеря профессионального интереса и творческого отношения на будущее к данной теме. Таким образом, в целом, реализация долгосрочного проекта приводит к истощению ресурсов, снижению творческого потенциала сотрудников, и является началом проявления основных синдромов

профессионального выгорания специалистов (эмоциональной напряженности, истощению и деперсонализации).

Результаты исследования. Для выявления связи между индивидуально-психологическими особенностями личности сотрудников и выраженностью у них симптомов эмоционального выгорания были использованы следующие методики: методика диагностики «Уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, методика (ИТО) «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик, методика диагностики «Профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой), математико-статистические методы обработки данных (коэффициент корреляции Спирмена, критерий Фишера ϕ^*). На диагностическом этапе нашего исследования были получены результаты по методике диагностики уровня профессионального выгорания (В.В. Бойко), опроснику «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (MBI) (К. Маслач и С. Джексон (вариант адаптирован Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой), которые потом были соотнесены с результатами, полученными по методике (ИТО) «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик. Для установления взаимосвязи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате проведенного сравнительного анализа были обнаружены следующие значимые корреляции.

1. Корреляции между шкалой «эмотивность» и шкалами «загнанность в клетку» ($r=-0.232$, $p<0.05$); и «редукция профессиональных достижений» ($r=0.413$, $p<0.01$).

2. Корреляции между шкалой «тревожность» и шкалами «неадекватное эмоциональное реагирование» ($r=0.264$, $p<0.05$) и «психосоматические нарушения» ($r=0.431$, $p<0.01$).

3. Корреляции между шкалой «деперсонализация» и шкалами «интроверсия» ($r=0.239$, $p<0.05$) «экстраверсия» ($r=-0.273$, $p<0.05$).

4. Корреляции между шкалой «редукция личных достижений» и шкалами «ригидность» ($r=0.263$, $p<0.05$); «спонтанность» ($r=0.222$, $p<0.05$); «экстраверсия» ($r=0.338$, $p<0.01$).

Таким образом, мы получили, что чем более у специалистов маркетингового агентства выражены показатели «изменчивость настроения», «мотивационная неустойчивость», «сентиментальность», «стремление к эмоциональной вовлеченности», тем в меньшей степени они пытаются что-либо сделать и активизировать свои имеющиеся психические ресурсы: развитое профессиональное мышление, уста-

новки, смыслы, планы, цели, но тем в большей степени они пытаются облегчить или сократить обязанности, которые требуют, прежде всего, эмоциональных затрат, и своих клиентов обделяют элементарным вниманием, делая коммуникации с заказчиками формально контактными.

Это, в свою очередь, является большим риском в сохранении как профессионального интереса самого сотрудника, так и потребителя, который понимает отчужденность и ненужность его заказа. Чем больше выражена личностная тревожность сотрудников (эмоциональность, восприимчивость, незащищенность), тем больше в их деятельности проявляется неадекватная «экономия» на эмоциях, ограничение эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования на ситуации и тем в большей степени у них могут происходить отклонения в соматических или психических состояниях.

Чем выше представлена у испытуемых «интроверсия» (обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, сдержанность, замкнутость), тем в большей степени они не проявляют должного эмоционального отношения к своему клиенту, коллеги, оправдывая себя только формальными обязанностями контактировать с заказчиками проектов как людьми разных психотипов. Чем в большей степени у испытуемых представлена «ригидность» (инертность, тугоподвижность) установок, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений), «спонтанность» (непродуманность в высказываниях и поступках), «экстраверсия» (обращенность в мир реально существующих объектов и ценностей, открытость, стремление к расширению круга контактов, общительность), тем в большей степени для них будет характерным попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, обделение элементарным вниманием своих клиентов, коллег.

Сравнительный анализ показателей выраженности симптомов профессионального выгорания по методике В.В. Бойко у специалистов маркетингового агентства, работающих в рамках долгосрочного проекта, свидетельствуют о том, что в течение года сотрудники агентства оказались в зоне влияния факторов, провоцирующих профессиональное выгорание. В основном, различия в выраженности симптомов связаны с показателями, находящимися на стадии «сформированности» или «несформированности» тенденции к профессиональному вы-

горанию. Увеличилось количество испытуемых, у кого симптомы профессионального выгорания перешли из зоны «несформированные» в зону «формирующиеся» и «сформированные». Сравнительный анализ доминирующих шкал представлен в таблице 1.

Для сопоставления результатов исследования по методике В.В. Бойко, специалистов

агентства, работающих в рамках долгосрочного проекта, мы определили уровень статистической значимости различий (критерий Фишера ϕ^*) между результатами, полученными на этапе начала и окончания работы по проекту. Результаты приведены в таблице 2.

Таблица 1 – Выраженность значений эмоциональной напряженности и сбалансированности разнонаправленных свойств по методике ИТО (в% от числа опрошенных) у сотрудников маркетингового агентства

Шкала/ выраженность шкалы	Гипоэмотивность	Гармоничная личность	Акцентуированные черты	Эмоциональная напряженность
Экстраверсия	17,5	20	46,3	16,2
Спонтанность	11,3	26,2	53,7	8,8
Стеничность	17,54	40	37,5	5
Ригидность	6,3	20	66,2	7,5
Интроверсия	6,3	26,2	46,3	21,2
Сензитивность	5	26,2	57,3	11,3
Тревожность	10	23,8	53,7	12,5
Эмотивность	10	27,5	51,2	11,3
Средние значения	10,5	26,2	51,5	11,8

Таблица 2 – Значения критерия ϕ^* и уровень статистической значимости различий по методике В.В. Бойко на этапе начала и окончания работы по проекту профилактики профессионального выгорания сотрудников маркетингового агентства

Фаза	Симптомы	Значения критерия ϕ^* и уровень статистической значимости различий		
		сформирован	формируется	не сформирован
<i>Напряжение</i>	Переживание психотравмирующих обстоятельств	не значимы	1.81 ($p<0.05$)	1.64 ($p<0.05$)
	Неудовлетворенность собой	4.23 ($p<0.01$)	не значимы	2.52 ($p<0.01$)
	Загнанность в клетку	3.73 ($p<0.01$)	не значимы	2.34 ($p<0.01$)
	Тревога и депрессия	3.17 ($p<0.01$)	не значимы	2.27 ($p<0.05$)
<i>Резистенция</i>	Неадекватное эмоциональное реагирование	не значимы	не значимы	не значимы
	Эмоционально-нравственная дезориентация	не значимы	не значимы	2.88 ($p<0.01$)
	Расширение сферы экономии эмоций	не значимы	не значимы	1.73 ($p<0.05$)
	Редукция профессиональных обязанностей	не значимы	не значимы	1.86 ($p<0.05$)
<i>Истощение</i>	Эмоциональный дефицит	2.21 ($p<0.05$)	1.66 ($p<0.05$)	не значимы
	Эмоциональная отстраненность	1.66 ($p<0.05$)	не значимы	не значимы
	Деперсонализация, личностная отстраненность	2.78 ($p<0.01$)	1.66 ($p<0.05$)	3.49 ($p<0.01$)
	Психосоматические	не значимы	4.23 ($p<0.01$)	2.41 ($p<0.01$)

Таким образом, результаты сравнения показателей свидетельствуют о том, что ряд сотрудников маркетингового агентства в течение года выполнения своих профессиональных задач по реализации долгосрочного проекта, уже на этапе вхождения в этот проект подверглись воздействию психотравмирующих факторов. При этом выборка была распределена в группы с учетом их индивидуальных особенностей. В основную группу вошли сотрудники, которых можно охарактеризовать как чувствительных, эмотивных личностей и интровертируемых

(с эмоциональным дефицитом при взаимодействии с клиентом или заказчиком). Это для них необходима программа психологической поддержки (профилактики профессионального выгорания) и сопровождения их на всех этапах реализации долгосрочных проектов. Также к группе риска по профилактике профессионального выгорания сотрудников маркетингового агентства отнесли сотрудников с выраженностью к экстраверсии, находящихся в постоянном эмоциональном напряжении от многочисленности контактов и запросов.

Наиболее устойчивыми к интенсивному и длительному труду, по нашим результатам являются сотрудники с низкой тревожностью (например, в ситуации ожидания окончания работы и достижения поставленных результатов) и с высокой ригидностью. Данная группа составила более 25% от общей выборки. Но, несмотря на такое распределение, считаем, что профилактическая работа с сотрудниками маркетингового агентства должна быть организована в рамках подкрепления стрессоустойчивости и эмоциональных ресурсов, для всех работающих в долгосрочных проектах.

Основные выводы. Поскольку в любой момент времени в системе может находиться множество проектов, и каждый проект может быть на разных стадиях своего жизненного цикла, то может возникнуть ситуация, когда сотрудники маркетингового агентства по реализации долгосрочных проектов вовлечены в работу не одного, а нескольких проектов, что в свою очередь аккумулируют психологическое давление и заставляет сотрудников растрчивать личностные ресурсы интенсивнее.

Полностью исключить влияние негативных и вредных факторов в процессе работы невозможно. Однако, правильно разработанная программа профилактики профессионального выгорания поможет предотвратить как начало

проявления, так и последствия синдрома, помочь сотрудникам обрести веру в свои возможности, укрепить их психологически и по-новому взглянуть на свои, пусть даже рутинные обязанности. Со стороны организации доминирующими профилактическими направлениями, предотвращающими профессиональное выгорание сотрудников, должны быть: развитие системы мотивации и улучшение условий труда; тимбилдинг; ротация персонала (горизонтальная или вертикальная); планирование четкой системы продвижения сотрудников, их карьерного роста; оптимизирование рабочих обязанностей, правильное делегирование полномочий; повышение заработной платы; социальная защита работников; предотвращение (искоренение) негатива в коллективе; внедрение в компанию специальных тренингов, ролевых и деловых игр, привлечение коучей, активных наставников; конструктивная оценка работы персонала, проведение мониторинга вовлеченности и удовлетворения работников своей деятельностью. Полученные результаты можно рекомендовать включать в реальную практику управленческого сопровождения по профилактике профессионального выгорания сотрудников организаций, где деятельность носит длительный и сверхобъемный характер.

Список литературы:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2012.
2. Водопьянова, Н.Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание. Учебное пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – М.: Юрайт, 2018. – 300 с.
3. Жаркова, Ю.Г. Эмоциональное выгорание сотрудников как фактор возникновения конфликтов в организации / Ю.Г. Жаркова, А.С. Бажин // Студент. Аспирант. Исследователь. – 2015. – № 1. – С. 24-32.
4. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – Т. 22. – С. 90-101.
5. Орел, В.Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность / В.Е. Орел. – М.: Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.
6. Китаев-Смык, Л.А. Сознание и стресс. Творчество. Совладание. Выгорание. Невроз / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Смысл, 2015. – 768 с.
7. Кочеткова, А.И. Прикладная психология управления. Учебник и практикум / А.И. Кочеткова, П.Н. Кочетков. – М.: Юрайт, 2017. – 438 с.
8. Мишкина, Е.А. Профилактика синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности сотрудников предприятия / Е.А. Мишкина // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 10. – С. 96-100.
9. Лизинский, В.М. Профессионально-личностное выгорание и способы повышения сохранности и способности качественно выполнять свои профессиональные и социальные обязанности / В.М. Лизинский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2013. – 96 с.
10. Психогимнастика в тренинге. Серия: Психологический тренинг / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2011.

11. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте [Электронный ресурс] / Ю.В. Бессонова [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2019. – 512 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/88392.html>. – ЭБС «IPRbooks».
12. Човдырова, Г.С. Психологические свойства, препятствующие эмоциональному выгоранию личности как синдрому развития хронического стресса / Г.С. Човдырова, М.И. Осипова, Т.С. Клименко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – № 3(58).
13. Чутко, Л.С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л.С. Чутко, Н.В. Козина. – М.: МЕДпресс-информ, 2015. – 256 с.
14. Шашкина, С.В. Особенности проявления профессионального выгорания сотрудников современных организаций / С.В. Шашкина // Современные технологии управления персоналом. – 2019. – С. 315-317.
15. Ярошенко, Е.И. Социально-психологическая модель эмоционального выгорания личности / Е.И. Ярошенко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – №1(49).

R.I. Khoteeva, N.S. Lyalyakina

**CONSIDERATION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMPLOYEES
OF MARKETING AGENCY IN PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT
AT STAGE OF LONG-TERM PROJECTS PERFORMANCE**

Abstract: The article is devoted to the study of the interrelation of individual psychological characteristics and the tendency to the professional burnout of marketing agency employees at the stage of the long-term projects performance. It reveals the specific features of marketing services provision in the labor market, highlights the characteristics of employees in long-term projects, presents and describes the results of the empirical study of the relationship between individual psychological characteristics and the tendency to professional burnout of marketing agency employees at the stage of implementation of long-term projects.

Key words: professional burnout syndrome, prevention of professional burnout, individual psychological characteristics of a person, emotional tension, marketing agencies, long-term projects.

References:

1. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. – SPb.: Peter, 2012.
2. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. Psikhologiya upravleniya personalom. Psikhologicheskoye vygoraniye. Uchebnoye posobiye. – M.: Urait, 2018. – 300 p.
3. Zharkova Yu.G., Bazhin A.S. Emotsionalnoye vygoraniye sotrudnikov kak factor vozniknoveniye konfliktov v organizatsii // Student, Aspirant. Issledovatel. – 2015. – N 1. – P. 24-32.
4. Oryol V.E. Fenomen “vygoraniya” v zarubezhnoi psikhologii: empiricheskiye issledovaniya i perspektivy / E.V. Oryol // Psikhologicheskyy zhurnal. – 2001. N 1. – V. 22. – P 90-101.
5. Oryol V.E. Sindrom psikhicheskogo vygoraniya. Mify i realnost. – M.: Gumanitarny tsentr, 2014. – 296 p.
6. Kitayev-Smyk L.A. Soznaniye i stress. Tvorchestvo. Sovladaniye. Vygoraniye. Nevroz. – M.: Smysl, 2015. – 768 p.
7. Kochetkova A.I., Kochetkov P.N. Prikladnaya psikhologiya upravleniya. Uchebnik i praktikum. – M.: Urait, 2017. – 438 p.
8. Mishkina E.A. Profilaktika sindroma emotsionalnogo vygoraniya v professionalnoi deyatel'nosti sotrudnikov predpriyatiya // Scientific-methodical journal Kontsept. – 2015. – V. 10. – P. 96-100.
9. Lizinsky V.M. Professionalno-lichnostnoye vygoraniye i sposoby povysheniya sokhrannosti i sposobnosti kachestvenno vypolnyat svoi professionalnye i sotsialnye obyazannosti. – M.: Center “Pedagogicheskiy poisk”, 2013. – 96 p.
10. Psikhogimnastika v trenninge. Seriya: Psikhologicheskyy trenning. Ed. Khryashchyova N.Yu. – SPb.: Rech, Training Institute, 2011.

11. Stress, vygoraniye, sovladeniye v sovremennom kontekste [El.r.]/ Yu.V. Bessonova [et al]. – Electr text data. – Moscow: PH “Institute of Psychology RAS”, 2019. – 512 p. Asses mode: <http://www.iprbookshop.ru/88392.html>.
12. Chovdyrova G.S., Osipova M.I., Klimenko T.S. Psikhologicheskiye svoistva, prepyatstvuyushchiye emotsionalnomy vygoraniyu lichnosti kak sindromu razvitiya khronicheskogo stressa // Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh. – 2014. – N 3 (58).
13. Chutko L.S., Kozina N.V. Sindrom emotsionalnogo vygoraniya. Klinicheskiye i psikhologicheskiye aspekty. – M.: MEDpress-inform, 2015. – 256 p.
14. Shashkina S.V. Osobennosti proyavleniya professionalnogo vygoraniya sotrudnikov sovremennykh organizatsy // Sovremennye tekhnologii upravleniya personalom. – 2019. – P. 315-317.
15. Yaroshenko E.I. Sotsialno-psikhologicheskaya model emotaionalnogo vygoraniya lichnosti // Uchyonye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University. – 2019. – N 1 (49).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: avramenkonn@tksu.ru.

Александрова Дарья Владимировна – выпускница магистерской программы «Психология управления персоналом» по направлению 37.04.01 – «Психология», менеджер по обучению и оценке персонала АКБ «ФОРА-БАНК» (АО) в г. Калуга, Россия. E-mail: ne-po-gosty@list.ru.

Антохина Валентина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: antohina-va@yandex.ru.

Белаш Виктория Юрьевна – старший преподаватель кафедры Информатики и информационных технологий Физико-технологического института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: mininavy@tksu.ru.

Биба Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Ворсобиная Наталия Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: nat.vorsobina@mail.ru.

Данилкина Анна Вячеславовна – бакалавр 4 курса направления подготовки 44.03.01 «Специальное дефектологическое образование», профиль «Логопедия»; Институт педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: danilkina.ania@yandex.ru.

Демидова Анна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: ademidova1979@mail.ru.

Должикова Алена Игоревна – магистрант 2 курса магистерской программы «Инновационная начальная школа», направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»; Институт педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: hram_v13@mail.ru.

Епищева Екатерина Сергеевна – магистрант 2 курса магистерской программы «Инновационная начальная школа», направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»; Институт педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: epishewa.ekaterina@yandex.ru.

Зиновьева Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: zinovieva.valya@yandex.ru.

Зубов Денис Юрьевич – заместитель министра, начальник управления профессионального образования и науки Министерства образования и науки Калужской области. Калуга, Россия. E-mail: zubov@adm.kaluga.ru.

Иванова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью Института социальных отношений Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Автор более 90 публикаций по проблемам организации дополнительного образования детей, учебно-методических пособий для студентов и педагогов, монографии «Педагогическое сопровождение саморазвивающейся личности» (г. Москва, ИНФРА-М, 2019 г.) «Саморазвитие личности: психолого-педагогический аспект» (г. Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013г.). Разработчик модели педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях дополнительного образования детей аэрокосмического профиля. Отдельное внимание автор уделяет исследованию проблем дополнительного аэрокосмического образования и педагогизации идей русского космизма. Калуга, Россия. E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru.

Короткова Полина Дмитриевна – выпускница магистерской программы «Психология управления персоналом» по направлению 37.04.01 «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия.

Краснощеченко Ирина Петровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Литвиненко Татьяна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Омского государственного педагогического университета; старший методист БОУ ДО города Омска «Центр развития творчества детей и юношества «Амурский». Омск, Россия. E-mail: tatyiana89@mail.ru.

Лялякина Надежда Сергеевна – выпускница магистерской программы «Психология управления персоналом» по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: nadushalyalya@gmail.com.

Макаренкова Мария Алексеевна – бакалавр 5 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование и информатика»; Институт педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: drozdownam4r@yandex.ru.

Морозикова Ирина Владиславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, заместитель декана по внеучебной работе художественно-графического факультета Смоленского государственного университета. Смоленск, Россия. E-mail: irina_morozikova@mail.ru.

Орешкина Анна Владимировна – магистрант факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль программы «Психология и социальная педагогика». Омск, Россия.

Павлова Оксана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: oksanapav@yandex.ru.

Пашковская Алеся Олеговна – бакалавр 4 курса программы по направлению подготовки «Педагогическое образование: немецкий язык» Смоленского государственного университета. Смоленск, Россия.

Подольская Инга Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: podolskajaIA@tksu.ru.

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Научные интересы: психология управления, клиническая психология, психология профессиональной деятельности, профессиональная социализация специалистов. Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Руднева Юлия Алексеевна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Калуга, Россия. E-mail: rudneva.jull@yandex.ru.

Сафронова Юлия Михайловна – педагог дополнительного образования, руководитель клуба детей-инвалидов «Надежда», заведующая филиалом БОУ ДО города Омска «Центр развития творчества детей и юношества «Амурский». Омск, Россия.

Чиркова Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: nichirkova@mail.ru.

Юрьева Татьяна Андреевна – выпускница магистерской программы «Психология управления персоналом» по направлению подготовки 37.04.01 Психология Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Avramenko Nataliya Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Social and Organizational Psychology Department, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: avramenkonn@tksu.ru.

Aleksandrova Daria Vladimirovna – graduate of Master program “Psychology of Personnel Management”, training course 37.04.01 “Psychology”, Manager for training and assessment of personnel of JSCB “FORA-BANK” (JSC) in the city of Kaluga. Russia. E-mail: Ne-po-gosty@lissr.ru.

Antokhina Valentina Aleksandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: antokhina-va@yandex.ru.

Belash Viktoria Yurievna – Senior Lecturer, Information Science and Information Technology Department, Physical-Technological Institute, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: mininavy@tksu.ru.

Biba Anna Grigoryevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Vorsobina Natalia Vladimirovna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: nat.vorsobina@mail.ru.

Danilkina Anna Vyacheslavovna – 4th year Bachelor of training course 44.03.01 “Special Defectological Education”, specialization “Speech therapy”; Institute of Pedagogy Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: danilkina.ania@yandex.ru.

Demidova Anna Petrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: ademidova1979@mail.ru.

Dolzhikova Alena Igorevna – 2nd year undergraduate of Master program "Innovative Primary School", training course 04.04.01 "Pedagogical Education"; Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: hram_v13@mail.ru.

Yepishcheva Ekaterina Sergeevna – 2nd year undergraduate of Master program "Innovative Primary School", training course 04.04.01 "Pedagogical Education"; Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: epishewa.ekaterina@yandex.ru.

Zinovieva Valentina Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, head of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: zinovieva.valya@yandex.ru.

Zubov Denis Yurievich – Deputy Minister, Head of Department of Professional Education and Science of Ministry of Education and Science of Kaluga Region. Kaluga, Russia. E-mail: zubov@adm.kaluga.ru.

Korotkova Polina Dmitrievna – graduate of Master program "Psychology of Personnel Management", training course 04.37.01. "Psychology", Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia.

Krasnoshchechenko Irina Petrovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of Social and Organizational Psychology Department, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tksu.ru.

Litvinenko Tatyana Viktorovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Social Pedagogy and Social Work Department, Omsk State Pedagogical University; Senior Methodologist of Educational Institution of Higher Education of city of Omsk "Center for Development of Creativity of Children and Youth "Amursky ". Omsk, Russia. E-mail: tatyana89@mail.ru.

Lyalyakina Nadezhda Sergeevna – graduate of Master program "Psychology of Personnel Management", training course 04.37.01. “Psychology”, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Research interests: Management Psychology, problems of the Psychology of Personnel Selection and Assessment. Kaluga, Russia. Email: nadushalyalya@gmail.com.

Makarenkova Maria Alekseevna – 5th year Bachelor, training course 44.03.05 “Pedagogical Education”, specialization “Primary Education and Information Science”; Institute of Pedagogy Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: drozdownam4r@yandex.ru.

Morozikova Irina Vladislavovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Deputy Dean for extracurricular activities of Art and Graphic faculty, Smolensk State University. Smolensk, Russia. E-mail: irina_morozikova@mail.ru.

Oreshkina Anna Vladimirovna – graduate student of Psychology and Pedagogy Department, Omsk State Pedagogical University, training course “Psychological and Pedagogical Education”, specialization “Psychology and Social Pedagogy”.

Pavlova Oksana Alekseevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: oksanapav@yandex.ru.

Pashkovskaya Alesya Olegovna – 4th year Bachelor, training course "Pedagogical Education: German", Smolensk State University. Smolensk, Russia.

Podolskaya Inga Aleksandrovna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of Social and Organizational Psychology Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia. E-mail: podolskajaIA@tksu.ru.

Khoteeva Raisa Ivanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Social and Organizational Psychology Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Scientific interests: Management Psychology, Clinical Psychology, Psychology of Professional Activity, Professional Socialization of Specialists. Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Rudneva Julia Alekseevna – Senior Lecturer, Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga, Russia E-mail: rudneva.jull@yandex.ru.

Safronova Yulia Mikhailovna – teacher of continuing education, head of club for disabled children "Nadezhda", head of branch of "Center for Development of Creativity of Children and Youth "Amursky“, branch of Educational Institution of Higher Education in Omsk. Omsk, Russia.

Chirkova Natalya Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education Department, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: nichirkova@mail.ru.

Yuryeva Tatyana Andreevna – graduate of Master program "Psychology of Personnel Management", training course 37.04.01 “Psychology”, Institute of Psychology, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: iurievatatyana2015@yandex.ru.