
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:** krasnoshhechenko_ip@tkсу.ru.

Учредитель: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Фомин А.Е.

ЭВРИСТИКИ МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА КАК ФОРМА ПРОЦЕДУРНОГО ЗНАНИЯ..... 4

Ткаченко Г.А.

НАРУШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: К ОБОСНОВАНИЮ ЗАМЫСЛА ИССЛЕДОВАНИЯ..... 15

ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Витчук Н.А., Салтыкова Н.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ..... 25

Савотина Н.А., Реймер М.В., Усова И.О.

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 33

Антохина В.А., Должикова А.И.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ: ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПРОБЛЕМЫ..... 39

Биба А.Г., Лукьянова Ю.В.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ДИСЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 45

Бородина А.Г., Авраменко Н.Н.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ СО СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ ИХ УЧЕНИКОВ..... 49

Петрова К.П., Подольская И.А.

ОБРАЗЫ ИДЕАЛЬНОЙ И РЕАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ..... 63

Авраменко Н.Н., Вишневецкая Ю.В.

РЕСУРСЫ СКАЗКОТЕРАПИИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКОВ..... 68

Соколова Т.А., Посыпанова О.С.

МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ СКАЗОК-СТРАШИЛОК ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 81

ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ

Подольская И.А., Костомарова Н.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЖЕНСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ..... 91

Пацакула И.И., Кондратьев Д.А.

ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ..... 103

Киселёв В.В., Посыпанова О.С.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ..... 109

Хотеева Р.И., Червякова И.А.

ОСОБЕННОСТИ СПЛОЧЁННОСТИ ПЕРСОНАЛА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ..... 118

Бурцев Д.А., Краснощеченко И.П.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ, РАБОТАЮЩИЕ С МОЛОДЁЖЬЮ В КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ, И УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИХ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 127

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 136

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.99

А.Е. Фомин

ЭВРИСТИКИ МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА КАК ФОРМА ПРОЦЕДУРНОГО ЗНАНИЯ

Аннотация: В статье дан теоретический анализ проблемы онтологии эвристик метакогнитивного мониторинга решения задач. Показано, что эвристические умозаключения человека о том, как он решает различные задачи, представляют собой форму процедурного знания. Дан обзор исследований эвристических стратегий как процедурного знания в работах по искусственному интеллекту, когнитивной арифметике, социальной и организационной психологии, клинической психологии и психологии образования. Рассмотрены закономерности становления процедурных знаний и влияние этого процесса на ограничения эвристических стратегий в решении задач метапознания. На этой основе анализируются возможные пути изучения механизмов формирования эвристических стратегий мониторинга, обозначаются возможные способы и трудности коррекции неадекватных метакогнитивных суждений. К таким условиям относится актуализация у учащихся аналитических процессов построения метакогнитивных суждений с опорой на осознанные развернутые рассуждения обучающегося о процессе и результатах решения учебной задачи. Также представляется важным изучение возможности развития у учащихся таких процедурных знаний (своеобразных контрэвристик), которые блокируют автоматическое обращение учащегося к привычным, но не слишком надежным стратегиям построения метакогнитивных суждений.

Ключевые слова: метакогнитивный мониторинг, эвристики, декларативное знание, процедурное знание, правила продукции.

Исследования роли метакогнитивного мониторинга¹ в структуре учебной активности показывают, что качество суждений учащихся о собственном познании в процессе решения учебных задач является существенным фактором его академической успешности. В наших многочисленных исследованиях было продемонстрировано, что важными психологическими механизмами метакогнитивного мониторинга выступают эвристические стратегии построения метакогнитивных суждений. Причем при осуществлении мониторинга познания использование этих стратегий, как и в решении любых других когнитивных задач, вовсе не гарантирует правильного результата. Так, эвристическая оценка доступности решения учебной задачи часто приводит учащихся к неверным выводам о правильности этого решения. Таким образом у учащихся могут формироваться неадекватные представления о собственной ком-

петентности в учении (см., например, Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: механизмы и искажения, Калуга, 2015 г.). В этой связи возникла задача более глубокого анализа сущности эвристик, лежащих в основе вывода метакогнитивных суждений.

Обращение к анализу структурно-содержательных аспектов метакогнитивного мониторинга, понимаемого как совокупность эвристических умозаключений субъекта о собственном познании, предполагает изучение вопроса о том, каков онтологический статус эвристики в структуре познания. Для того, чтобы понять сущность психологического субстрата эвристических процессов необходимо обратиться к различению двух типов знания: декларативного и процедурного.

Впервые эти типы знания были выделены в середине 40-х годов прошлого столетия английским философом Г. Райлом. В его работах они были обозначены соответственно, как знание «что» и знание «как». В своем фундаментальном философском труде «Понятие сознания» Райл определил их следующим образом: «Когда человека описывают при помощи того или иного эпитета, обозначающего умственные способности, например «умный» или «глупый», «благоразумный» или «опротечивый», то такая дескрипция приписывает ему не знание или

¹ Термин «метакогнитивный мониторинг» обозначает отслеживание субъектом процесса и результатов решения какой-либо познавательной задачи. Результатом такого отслеживания являются т.н. метакогнитивные суждения различного типа. Например, это могут быть суждения уверенности учащегося в правильности решения теста знаний, написания сочинения, адекватности решения математической задачи, верности понимания учебного текста и т.д.

неведение какой-то истины, а способность или неспособность проделать ряд действий определенного рода. Теоретики были столь поглощены задачей исследования природы, оснований и рекомендаций принятых ими теорий, что по большей части игнорировали вопрос о том, что значит для кого-то знать, как выполнять задание. Напротив, в повседневной жизни, впрочем, как и в особом деле обучения, мы гораздо чаще сталкиваемся со способностями и действиями людей, нежели с их когнитивным арсеналом и теми истинами, которые они узнают. В самом деле, даже когда мы сталкиваемся с выдающимися интеллектуальными способностями или недостатками людей, нас меньше интересует запас освоенных и хранимых ими истин, чем их возможность открывать эти истины, а также применять и развивать их после того, как они установлены. Часто мы замечаем, что человек не знает какого-то факта только потому, что следствием этого неведения оказываются глупые поступки, о которых ему приходится сожалеть. Существует как определенный параллелизм между «знанием *как*» и «знанием *что*», так и некоторые различия. Мы говорим об обучении тому, как играть на музыкальном инструменте, аналогично тому, что нечто является фактом; говорим о том, как постригать деревья, и о том, что римляне встали лагерем в определенном месте. Мы говорим, что позабыли, как вязать рифовый узел, и что по-немецки «Messer» значит «нож». Мы можем интересоваться *как* а можем стремиться узнать – *действительно ли*» [3, с. 36-37].

Впоследствии введению в терминологический оборот психологии понятия о декларативном и процедурном знании в значительной степени способствовали работы Дж. Андерсона, который создал одну из наиболее значительных общих теорий познания – когнитивную архитектуру АСТ [5; 6; 22]. Согласно нему, в отличие от так называемого декларативного знания или знания, фактов, процедурное знание – это знание о том, как решать какую-либо задачу. Процедурное знание по Андерсону – это знание, в котором воплощены различные человеческие навыки, начиная от самых элементарных и заканчивая сложными когнитивными функциями типа идентификации, анализа и решения проблемной ситуации в мышлении. Разделение этих двух типов знания сыграло существенную роль и в понимании того, как устроены процессы эвристического поиска решения. Поскольку любое эвристическое правило, это правило, существующее в действии, то возникла идея рас-

сматривать эвристические процессы как *форму существования процедурного знания*.

Перейдем далее к анализу отдельных подходов, где разрабатывалась интерпретация эвристических процессов как формы процедурного знания.

Важным (и, возможно, исторически наиболее ранним) направлением научных исследований, где ставится проблема онтологии эвристики, является область изучения и конструирования искусственного интеллекта. Это направление не является собственно психологическим, но так или иначе связано с психологической наукой, поскольку имеет общий с ней объект – интеллектуальные процессы у человека. Любая система искусственного интеллекта предполагает определенную организацию знаний и способов оперирования этими знаниями. Без этих компонентов ИИ не может функционировать. Значимой линией в развитии проблематики искусственного интеллекта является создание различных моделей представления знаний внутри конкретной интеллектуальной системы [2; 4].

Эвристики с точки зрения одного из способов представления знания (т.н. продукционные модели) рассматриваются как набор особых процедур, которые задают более или менее общие пути решения проблем. Эвристические стратегии обычно задаются через совокупность так называемых *правил продукции*, где каждый элемент правила включает соотношение между условием «если» и соответствующим этому условию действием «то». Дж.Ф. Люггер представляет подобный набор на материале решения проблемы починки автомобиля следующим образом:

«...если
двигатель не заводится и
фары не горят,
то

проблема в аккумуляторе или в проводах
Эта эвристика, перефразированная как правило «если..., то...», фокусирует поиск на подсистеме аккумулятора автомобиля, исключая другие компоненты и уменьшая пространство поиска» [1, с. 221].

Развитие когнитивных психологических исследований тесно связано с разработкой вопросов теории познания, которые параллельно рассматриваются и другими областями научного знания, представляющих когнитивную науку. Не удивительно, что представления психологов об организации познавательной активности обогащаются идеями и эмпирическими разработками из области лингвистики, философии

сознания, нейронаук, компьютерных наук и искусственного интеллекта, а также когнитивной антропологии. В этом смысле вполне закономерно, что понятие о существовании эвристических процессов в форме процедурного знания, которое разрабатывалось на стыке программирования искусственного интеллекта и экспериментальной психологии познания, стало постепенно усваиваться учеными-психологами.

Когнитивные психологи, представляющие ключевые отрасли психологического знания, в различных исследовательских контекстах обращаются к идее о процедурном знании как структурной основе эвристических процессов.

В частности, указанное понимание эвристики развивается в так называемой когнитивной или ментальной арифметике [8; 9; 10; 11; 12; 16]. Когнитивная арифметика – это совокупность исследований, направленных на поиск познавательных механизмов, стоящих за способностью человека к математическим вычислениям в уме, включающим базовые арифметические операции сложения, вычитания, умножения и деления.

Видный представитель этого направления М. Эшкрафт, обобщая мнения ряда авторов, выделяет два основных вопроса, на которые стремятся ответить психологи, занимающиеся данной проблемой. Во-первых, нужно с его точки зрения понять то, как математические знания представлены и организованы в памяти. Во-вторых, с помощью каких процессов человек получает доступ к этим знаниям и использует их в различных условиях [9].

Для разработки второго из сформулированных вопросов не последнее значение имеет тема эвристических процессов в структуре арифметических операций. Наряду с процессами извлечения нужного для решения задачи на вычисление знания, которое происходит за счет механизмов, работающих в семантической памяти, решающий арифметическую задачу использует различные стратегии, в том числе и эвристики для достижения ответа. Например, при получении задачи, где нужно умножить любое число на 0, он не будет прибегать к поиску в семантической сети нужного конкретного выражения и соответствующего ему ответа. Скорее он воспользуется эвристическим правилом по типу: « $N \times 0 = 0$ ». Согласно различным моделям когнитивной арифметики эвристические процессы являются частью процедурного знания наряду с алгоритмами и правилами вычисления, а также неформальными процедурами оценки величин [8].

М. Эшкрафт отмечает, что по сравнению с учащимися первого класса у школьников-третьеклассников происходит приращение процедурного знания и базирующихся на нем эвристических стратегий арифметического вычисления, а также интеграция процедурного знания и декларативных структур (там же). Здесь, как мы видим, помимо общепсихологического раскрывается другой ракурс анализа процедурного базиса эвристики – это возрастные изменения познания у детей в процессе обучения математическому вычислению. При этом имеет место определенная теоретическая полемика относительно того, каковы особенности процедурного знания и как происходит его развитие по мере знакомства с математикой от детства к взрослости. Так, М. Эшкрафт полагает, что процедурное знание, включая эвристические стратегии, первоначально реализуется как медленный процесс, а поиск в семантической сети, наоборот осуществляется быстро. Поэтому развитие арифметических навыков происходит за счет того, что знание арифметики становится декларативным, что подразумевает быстрое извлечение готовых ответов из семантической декларативной памяти. Иной точки зрения придерживается А. Баруди, который утверждает, что нельзя недооценивать эффективность процедурного знания и скорость переработки на его основе. В действительности именно постепенное развитие знаний о способах решения арифметических задач, формирование эвристических правил взамен декларативно заученных алгоритмов, все большая автоматизация этих процедур дает возможность более успешно и в тоже время с экономией когнитивных ресурсов осуществлять арифметические преобразования [10].

Таким образом, представление об эвристиках как структурах процедурного знания в контексте проблемы когнитивной арифметики дает возможность объяснить некоторые общепсихологические закономерности функционирования познания, а также понять психологические детерминанты познавательного развития ребенка.

Как совокупность процедурных знаний эвристические процессы рассматриваются также и в социальной психологии. Так, в работах Р. Карниол предложена модель, которая объясняет, каким образом люди рассуждают о возможных эмоциональных и когнитивных реакциях другого на будущие события. То есть, речь идет о социальном познании не прошлых и текущих, а предстоящих социально-

психологических проявлений партнера по взаимодействию.

Одно из центральных положений данной модели – это представление о том, что суждения человека о мыслях и чувствах другого в ответ на будущие события обеспечиваются эвристическими процессами, существующими в форме процедурного знания. Наблюдатель предсказывает возможное поведение другого на основе специфических правил, которые являются процедурным знанием. В этой связи они не зависят от конкретной ситуации наблюдения, ее содержания, также как и математические правила не зависят от конкретного содержания задачи на вычисление. Автор указывает, что: «Правила преобразования – эвристические приспособления, которые служат, чтобы направить поиск в памяти, требуемый для того, чтобы делать предсказания о мыслях и чувствах других в любом данном контексте» [18, р. 219]. При этом эвристические правила устроены так, чтобы сократить количество возможных прогнозов и ограничить их наиболее подходящими для данной возможной ситуации. Это обеспечивает уже известный принцип экономии когнитивных ресурсов в решении задач. В проведенных исследованиях Р. Карниол удалось получить эмпирические доказательства, что эти эвристические правила состоят именно из процедурных знаний, а не являются частью декларативного знания [17]. Также, по мнению автора, предложенная модель задает перспективы изучения того, как правила предсказания психических реакций на будущую ситуацию присваиваются ребенком по мере развития.

Интерпретацию эвристических процессов как формы процедурного знания можно также обнаружить в организационных психологических исследованиях. Так, в работе В. Когута и У. Зандера обсуждается проблема внутрифирменного знания, которое предопределяет успешность функционирования организации в условиях рынка. В частности, их интересует процесс обмена знаниями и навыками между сотрудниками, который способствует развитию общего потенциала фирмы. Такой передаче обычно подлежат различные «ноу-хау» опытных членов коллектива организации, включающие эвристические стратегии поиска и решения, стоящих перед фирмой задач. Однако, на пути у подобного обмена стоят определенные психологические препятствия, связанные с особенностями знаний, в которых фиксируется опыт человека. В силу того, что эти знания каждого из сотрудников являются процедурными, они слабо осознаются самим субъектом.

Авторы приводят высказывание М. Полани, характеризующего аналогичную ситуацию в обмене научно-исследовательским опытом, о том, что люди знают больше, чем могут выразить. Следовательно, в силу процедурного характера эвристических стратегий решения и других компонентов опыта, участнику фирмы трудно транслировать его своим сослуживцам и повышать коммерческий потенциал своей организации [19].

Сходную точку зрения на природу эвристики и трудности с их передачей высказывают Т. Максуд, А. Финеган и Д. Волкер [20]. Они отмечают, что эвристические стратегии являются формой неявного знания и в силу этого плохо рефлексуются их носителем. Это означает, что эксперт, обучающий новичка, сам не всегда хорошо представляет то, какие из его знаний в действительности эффективны в принятии решений, а какие – нет. Поэтому одной из задач менеджмента знаний является определение того, насколько передаваемые в обучении от человека к человеку способы решения задач являются действенными и не затронуты различными искажениями или ограничены тем контекстом, в котором эти стратегии приобретались.

Интересной является работа Р. Клаймана, которая относится к области клинической психологии и психологического консультирования. В ней автор попытался использовать процедурную интерпретацию эвристики для объяснения того, как формируются у ребенка реакции переноса и психологические защиты, возникающие в процессе психоаналитической терапии. Рассуждения Р. Клаймана основаны на имеющихся данных о пациентах с клинической амнезией, на фоне которой они могут усваивать сложные моторные и когнитивные навыки. Ряд авторов полагает, что это связано как раз с работой двух видов памяти: декларативной и процедурной. В процессе развития декларативная память формируется позже процедурной, поэтому реакция ребенка на эмоционально значимые ситуации фиксируется в системе процедурной памяти (в виде эмоционально-мышечных реакций), а фактические воспоминания о ней отсутствуют. В дальнейшем это процедурное знание оказывает влияние на осмысление человеком соответствующих эмоциогенных ситуаций. Затем, эти процедурные знания, будучи неосознанными, как и любые другие процедурные знания, становятся фундаментом предпочитаемых ребенком способов осмысления ситуаций отношений с родителями, близкими и другими людьми. Автор отмечает, что: «Как и все эври-

стические стратегии, однако, они могут быть адаптивными только в некоторых контекстах, но не в других. Процедурно закодированная, неадекватная эвристика приведет к систематическим искажениям в последующей переработке эмоций и опыта [14]. Трудность с осознанием этих эмоциональных искажений также объясняется тем, что процедурные знания в принципе трудно поддаются вербализации. В целом следует отметить, что, по сути, Р.Клайман предложил в корне отличное от Фрейда объяснение этих феноменов, предлагая когнитивистскую альтернативу традиционной психоаналитической трактовке этих известных в психотерапевтической практике явлений.

Наконец в наиболее интересующей нас области психолого-педагогических исследований понимание онтологического статуса эвристики как системы правил продукции внутри процедурного знания развивается в теории когнитивной загрузки Дж. Свеллера. Обращаясь к вопросу о психологической природе мыслительного процесса в решении задач учения, Дж. Свеллер выделяет два психологических средства получения ответа на нее: экспертное знание и эвристические стратегии. Наиболее

часто используемой эвристикой, к которой прибегают, например, ученики, является так называемый анализ средств и целей (means-ends analysis). Смысл этой стратегии состоит в том, что человек последовательно приближается к решению за счет того, что превращает средства решения, которые не достижимы в данный момент в цели, которые нужно достичь. Затем начинается поиск средств для достижения этой новой цели, и если средства для нее не достижимы, тогда они сами становятся целью и т.д.

Мы уже отмечали, что удобным способом описания любого процедурного знания, в том числе и эвристик, является система правил продукции, представляющих собой связки по типу «условие-действие». Дж. Свеллер прибегает к тому же самому языку описания структуры эвристики анализа средств и целей, которую учащийся использует в решении различных задач (геометрических, тригонометрических, кинематических), требующих построения и решения цепочек уравнений [23]. С некоторыми изменениями, несущественными с точки зрения обсуждаемого здесь вопроса, представим описание, предложенное автором в виде таблицы (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Описание эвристики анализа целей и средств в терминах правил продукции для решения задач через построение цепочки уравнений (по Sweller, 1988)

Продукции анализа средств и целей	Условия	Действия
1	<i>Если</i> проблема имеет определенную цель, и если известно уравнение, в котором данной целью является единственное неизвестное	<i>То</i> цель становится известной
2	<i>Если</i> проблема имеет определенную цель, и если известно уравнение, которое содержит цель, а также одно или несколько неизвестных, ранее не установленных в качестве подзадач	<i>То</i> другие неизвестные, не установленные ранее в качестве подзадач становятся подзадачами для этой цели
3	<i>Если</i> известно уравнение, которое содержит одно или более неизвестных, не установленных ранее в качестве подзадач	<i>То</i> эти неизвестные, не установленные ранее в качестве подзадач, становятся подзадачами
4	<i>Если</i> известно уравнение, в котором одна подзадача является неизвестной	<i>То</i> эта подзадача становится известной

Использование такого способа представления эвристик и других аспектов познания учащегося позволило Дж. Свеллеру выяснить то, насколько та или иная стратегия решения учебных задач загружает рабочую память учащегося и дать ей оценку с точки зрения эффективности ее в учении.

В обучении студентов роль процедурного знания в становлении эвристического знания отмечает Р. Падилла. В структуру эвристического знания согласно автору входят процедур-

ные компоненты, включающие: «ноу-хау» о том, как стать студентом; «ноу-хау» о том, как решать проблемные ситуации; знание о том, как справиться с конфликтами и стрессами; знание о том, как научиться принимать решения; «ноу-хау» о том, как организовывать собственные записи. Он указывает, что: «Процедурное знание, возможно, отражает наиболее яркий эмпирический аспект эвристического знания, оно воплощает специфические действия овладения

инструментами эффективного решения» [21, p. 91].

Таким образом, анализ обнаруживает довольно большое количество мнений и суждений авторов в пользу того факта, что структура эвристических процессов определяется как некоторое устройство особого типа знаний – знаний, того, как решаются различные задачи или процедурных знаний. Мы находим подтверждение этой идее в самых различных исследовательских и предметных контекстах: в работах по конструированию искусственного интеллекта, общей психологии и психологии развития, в социально-психологических и организационно-психологических исследованиях, в области клинической психологии и, что принципиально важно для нас, в исследованиях процессов обучения и воспитания.

Вслед за Дж Флейвелом, Т. Нельсоном и Н. Нарренсом, мы полагаем, что метакогнитивная активность в целом и метакогнитивный мониторинг в частности обеспечиваются не какими-то особыми самостоятельными психическими системами, а теми же, что и решение собственно когнитивных задач. Отсюда следует вывод, что эвристики метакогнитивного мониторинга также можно вполне успешно представить как некоторые совокупности правил продукции, организованных в связки «условие-действие». При этом на месте действия стоит не выполнение какого-то конкретного познавательного или практического акта, а создание соответствующего метакогнитивного суждения.

Так, доступность решения (например, конкретного задания в тесте знаний) как фактор эвристической оценки его правильности в общем виде может быть описана как форма процедурного знания следующим образом:

«ЕСЛИ нужно оценить правильность ответа на вопрос теста,

и ЕСЛИ ответ на вопрос был субъективно легко получен,

ТО ответ на вопрос теста является правильным».

Аналогичные связки «условие-действие» могут описать и эвристическое использование других косвенных признаков: знакомости содержания решаемой задачи, легкости построения ее репрезентации и других. Понятно также, что в действительности описание правил продукции окажется более сложным, поскольку предполагает большее количество элементов «условие-действие». Скажем для выполнения теста знаний число таких элементов будет зависеть от количества тестовых вопросов. Для учебных задач другого типа количество про-

дукций, вероятно, может изменяться в зависимости от того, разбивает ли учащийся задачу на более частные подзадачи, отслеживает ли он в актах мониторинга выполнение отдельных этапов более крупного, комплексного учебного задания.

Определение эвристических процессов, стоящих за суждениями метакогнитивного мониторинга, как структур процедурного знания ведет дальнейший анализ в область исследований, касающихся того, как возникает и изменяется этот тип знаний. На сегодняшний день, самой разработанной психологической теорией, где определены закономерности становления процедурных знаний, является уже упомянутая когнитивная архитектура АСТ. Ее ведущий разработчик Дж. Андерсон рассматривает возникновение процедурного знания как центральный процесс выработки когнитивных навыков². Этот процесс реализуется в три стадии. Когнитивная (интерпретативная) стадия включает кодирование в декларативной памяти фактов и инструкций, которые релевантны выполнению навыка. Например, навык игры на шестиструнной гитаре усваивается вначале как совокупность декларативных правил и указаний о том, как нужно держать инструмент в руках, каким образом зажимать струны для получения того или иного аккорда, как необходимо извлекать из них звук и т.д. Как уже указывалось, выполнение навыка на этой стадии происходит медленно и с ошибками из-за ограниченных возможностей рабочей памяти учащегося. На следующей ассоциативной стадии уточняется исходное понимание задачи, под которую вырабатывается навык, исправляются ошибки в ее репрезентации. На этой стадии происходит так называемая компиляция³, то есть перекодирование исходного декларативного знания

² Мнение о том, что формирование эвристик, является частным случаем более общих закономерностей развития когнитивных навыков высказали М. Фэйол и К. Февенот [15]. Они полагают, что процесс усвоения эвристических стратегий, также как и в любом другом навыке происходит за счет автоматизации и компиляции процедур, обслуживающих его исполнение. Теоретически эти процессы хорошо описаны в понятии процедурного научения, разрабатываемого в когнитивной архитектуре АСТ.

³ Очевидно, что понятие «компиляция знания» используется здесь в значении близком к тому, которое принято в программировании и означает перекодирование с языка высокого уровня, более удобного для программиста на язык низкого уровня, близкий к машинному коду.

о том, как решать задачу, в систему правил продукции. Наконец, на автономной стадии происходит окончательное оформление когнитивных навыков в виде автоматизированных способов выполнения, и процесс процедурализации исходного декларативного знания завершается.

Существенным для нас в понимании процедурной природы эвристики является утверждение Дж. Андерсона о том, что процесс перехода знания из декларативного в процедурное может сопровождаться различными сбоями и неточностями. Это связано с тем, что продукционные правила формируются одно за другим и последующие продукции могут конфликтовать с предыдущими. Кроме того, процесс процедурализации знания следует рассматривать как механизм развития навыка, который реализуется безотносительно к тому, правильно формируется действие или нет. Другими словами, формирование неправильного процедурного знания происходит также, как и адекватных правил продукции. Дж. Андерсон комментирует эти проблемы следующим образом: «Поскольку новые продукции должны быть созданы за некоторое время их формирование потенциально опасно. Поскольку продукции имеют прямой контроль над поведением, то есть постоянная опасность, что новая продукция может разрушить всю систему. Любой, кто когда-нибудь обновлял компьютерную программу, знаком с этой проблемой. Единственный ошибочный оператор может разрушить функционирование ранее прекрасной программы. В компьютере составление программы имеет невысокую цену – просто нужно отредактировать ошибку, внесенную в соответствии с новой процедурой. Для человека, однако, стоимость может быть намного выше. Представим, например, что случилось бы, если ребенок мог бы скомпилировать процедуру для того, чтобы перебежать улицу, отталкиваясь от единственного опыта подобного рода» [5, p. 231].

С этими рассуждениями хорошо коррелирует опыт создания программ искусственного интеллекта. Так, представителям этой области когнитивной науки удалось обнаружить важное ограничение систем продукции. Эффективность работы такого рода сконструированных интеллектуальных программ существенно снижается при работе со сложными задачами, предполагающими учет большого количества признаков в процессе решения. Причиной является то, что увеличение количества правил продукции неизбежно приводит к противоречиям между ними,

что делает невозможным нормальную работу интеллектуальной системы.

Что это означает с точки зрения работы эвристических механизмов и ее последствий для объяснения сбоев в метакогнитивном мониторинге? Как и любая совокупность процедурных знаний, эвристика может успешно функционировать, только при относительно ограниченном наборе непротиворечащих друг другу условий, которые нужно учитывать при производстве действия. В нашем случае, когда учащийся оценивает собственное качество решения задачи на основе косвенных признаков (доступности решения, знакомости условий и содержания задачи и др.), указанных признаков также не должно быть слишком много, и они не должны противоречить друг другу, иначе эвристическая обработка признаков и вынесение метакогнитивных суждений будут затруднены. В том случае, когда признаки релевантны объективной картине решения задачи, обучающийся может рассчитывать на успех самооценки собственной когнитивной активности. Однако при наличии большого числа признаков и особенно если эти признаки вступают в противоречие друг с другом, надежность эвристических оценок может существенно снижаться. Представим себе, например, ситуацию, когда содержание задачи представляется учащемуся явно незнакомым, новым, но в то же время ответ на нее был получен субъективно достаточно легко. В этом случае он будет явно затрудняться произвести мониторинг качества решения. По крайней мере, по сравнению с теми случаями, когда метакогнитивные суждения выстраиваются на основе непротиворечивых признаков успешности/неуспешности решения. В целом же такая интерпретация эвристики дает основания утверждать, что пороки использования эвристических стратегий как механизма построения суждений метакогнитивного мониторинга могут содержаться в самой структуре процедурного знания.

Наконец, представление об эвристиках как структурах процедурного знания, позволят использовать допущения теории АСТ, касающиеся формирования этого типа знания, для объяснения того, почему могут возникать неадекватные метакогнитивные суждения. По мнению Дж. Андерсона и его коллег наиболее существенной причиной трудностей формирования правильного процедурного знания является недостаточность времени и отсутствия последовательности и поэтапности в формировании каждого из правил продукции, которые впоследствии регулируют сложившийся когни-

тивный навык [7]. Соблюдение этого требования возможно только в случае систематических и многочисленных упражнений, в которых отрабатывается каждая связка «условие-действие». Дополнительные трудности успешной процедурализации создают и те задачи, которые обычно предпочитают предлагать учащимся педагоги. Как правило, они носят комплексный характер, то есть на языке теории АСТ предполагают овладение сразу несколькими системами продукции одновременно. Конечно, это также нарушает требование последовательного и поэтапного усвоения отдельных компонентов процедурного знания. Кроме того, необходима специальная экспликация правил продукции, стоящих за тем или иным навыком. Однако в реальном обучении педагог редко развертывает перед учеником все процедурные составляющие, необходимые для решения задачи, что создает негативные условия для формирования и закрепления у последнего неправильных продукций. И, наконец, для успешного освоения навыка нужна систематическая и развернутая обратная связь, которая не может быть полноценно обеспечена педагогом в условиях массового обучения.

Остается только догадываться, каким образом с точки зрения этих требований, формируются метакогнитивные навыки, которые в отличие от собственно навыков решения учебных задач, вообще редко становятся предметом хоть какого-то специального обучения. Скорее мы будем иметь здесь дело со стихийным процессом образования навыков метакогнитивного мониторинга, которые будут опираться на сомнительное с точки зрения качества процедурное знание.

Перейдем к выводам, касающимся структурно-содержательных аспектов суждений метакогнитивного мониторинга решения учебных задач:

1. В основе эвристических процессов метакогнитивного мониторинга решения учебных

задач лежат структуры процедурного знания, представленного как системы правил продукции.

2. Процедурализация исходного декларативного знания – это процесс, который может приводить к различным результатам, в том числе и к формированию и закреплению неверных, ошибочных когнитивных навыков. Это обстоятельство связано с самой сущностью процедурного знания и объясняет ограниченность эвристики мониторинга как закономерную их характеристику.

3. Анализ свойств и особенностей формирования процедурного знания открывает перспективы поиска психолого-педагогических условий, в которых эвристические по происхождению метакогнитивные искажения, могли бы быть подвергнуты коррекции и усовершенствованию. К таким условиям следует отнести актуализацию у учащихся аналитических процессов построения метакогнитивных суждений с опорой на осознанные развернутые рассуждения обучающегося о процессе и результатах решения учебной задачи. Кроме того, представляется важным изучение возможности развития у учащихся таких процедурных знаний (своеобразных контрэвристик), которые блокируют автоматическое обращение учащегося к привычным, но не слишком надежным стратегиям построения метакогнитивных суждений.

4. Закрепленные как когнитивные автоматизмы эвристические процессы представляют собой довольно устойчивые образования. Тогда более сложной становится задача создания психолого-педагогических условий, которые могут быть направлены на коррекцию неадекватного метакогнитивного мониторинга. Это означает, что преодоление метакогнитивных иллюзий и искажений требует длительной и кропотливой работы, как со стороны педагога, так и со стороны самого учащегося.

Список литературы:

1. Люггер, Дж.Ф. Искусственный интеллект: стратегии и методы решения сложных проблем / Дж.Ф. Люггер. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 864 с.
2. Потапов, А.С. Искусственный интеллект и универсальное мышление / А.С. Потапов. – СПб.: Политехника, 2012. – 711 с.
3. Райл, Г. Понятие сознания / Г. Райл. – М.: Идея Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. – 408 с.
4. Рассел, С. Искусственный интеллект: современный подход / С. Рассел, П. Норвиг. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2006. – 1408 с.
5. Anderson, J.R. The architecture of cognition / J.R. Anderson. – Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983. – 345 p.

6. Anderson, J.R. The Adaptive Character of Thought / J.R. Anderson. – 1st ed. – Psychology Press, 2013.
7. Anderson, J.R. Radical constructivism and cognitive psychology / J.R. Anderson, L.Мю Reder, H.A. Simon // D. Ravitch (Ed.) Brookings papers on educational policy. – Washington, DC: Brookings Institute Press, 1998. – P. 227-278.
8. Ashcraft, M.H. The development of mental arithmetic: A chronometric approach / M.H. Ashcraft // Developmental review. – 1982. – V. 2. – № 3. – P. 213-236.
9. Ashcraft, M.H. Cognitive arithmetic: A review of data and theory / M.H. Ashcraft // Cognition. – 1992. – Т. 44. – № 1. – С. 75-106.
10. Baroody, A.J. The development of procedural knowledge: An alternative explanation for chronometric trends of mental arithmetic / A.J. Baroody // Developmental Review. – 1983. – Т. 3. – № 2. – С. 225-230.
11. Campbell, J.I.D. Cognitive arithmetic across cultures / J.I.D. Campbell, Q. Xue // Journal of Experimental Psychology: General. – 2001. – V. 130. – № 2. – P. 299-315.
12. Campbell, J.I.D. Interactive effects of numerical surface form and operand parity in cognitive arithmetic / J.I.D. Campbell, H.R. Parker, N.L. Doetzel // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2004. – V. 30. – № 1. – P. 51-64.
13. Cirino, P.T. Cognitive arithmetic differences in learning difficulty groups and the role of behavioral inattention / P.T. Cirino [et al.] // Learning Disabilities Research & Practice. – 2007. – V. 22. – № 1. – P. 25-35.
14. Clyman, R.B. The procedural organization of emotions: A contribution from cognitive science to the psychoanalytic theory of therapeutic action / R.B. Clyman // Journal American psychoanalytic association. – 1993. – V. 39. – P. 349-382.
15. Fayol, M. The use of procedural knowledge in simple addition and subtraction problems / M. Fayol, C. Thevenot // Cognition. – 2012. – V. 123. – № 3. – P. 392-403.
16. Hartmann, M. Spatial biases during mental arithmetic: evidence from eye movements on a blank screen / M. Hartmann, F.W. Mast, M.H. Fischer // Frontiers in Psychology. – 2015. – V. 6. – P. 12. – URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00012>.
17. Karniol, R. What will they think of next? Transformation rules used to predict other people's thoughts and feelings / R. Karniol // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – Т. 51. – № 5. – С. 932.
18. Karniol, R. Reading people's minds: A transformation rule model for predicting other's thoughts and feelings / R. Karniol // Advances in experimental social psychology / ed. Zanna M.P. – V. 23. – San Diego; London: Academic Press, 1990. – P. 211-247.
19. Kogut, B. Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology / B. Kogut, U. Zander // Organization science. – 1992. – V. 3. – № 3. – P. 383-397.
20. Maqsood, T. Biases and heuristics in judgment and decision making: The dark side of tacit knowledge / T. Maqsood, A. Finegan, D. Walker // Issues in Informing Science and Information Technology. – 2004. – Т. 1. – С. 295-301.
21. Padilla, R.V. Assessing heuristic knowledge to enhance college students' success / R.V. Padilla // Assessment and access: Hispanics in higher education / ed. G.D. Keller, J.R. Deneen, R.J. Magallán. – Albany, N.Y: State University of New York Press, 1991. – P. 81-92.
22. Rules of the mind / ed. Anderson J.R. Hillsdale. – N.J: L. Erlbaum Associates, 1993. – 320 p.
23. Sweller, J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning / J. Sweller // Cognitive science. – 1988. – V. 12. – № 2. – P. 257-285.

A.E. Fomin

**METACOGNITIVE MONITORING HEURISTICS
AS FORM OF PROCEDURAL KNOWLEDGE**

Abstract: The article gives the theoretical analysis of the problem of the ontology of heuristics of metacognitive monitoring of problem solving. It is shown that a person's heuristic conclusions about how he solves various problems represent a form of procedural knowledge. An overview of studies of heuristic strategies as procedural knowledge in works on artificial intelligence, cognitive arithmetic, social and organizational psychology, clinical psychology and psychology of education is given. Regulari-

ties of formation of procedural knowledge and influence of this process on limitations of heuristic strategies in solution of metacognition problems are considered. On this basis, possible ways of studying the mechanisms for the formation of heuristic monitoring strategies are analyzed, possible ways and difficulties of correcting inadequate metacognitive judgments are identified. Such conditions include the actualization among students of analytical processes of building metacognitive judgments based on the conscious detailed reasoning of the student about the process and results of solving the educational problem. It also seems important to study the possibility of developing in students such procedural knowledge (peculiar counter-heuristics) that block the student from automatically turning to familiar, but not too reliable strategies for building metacognitive judgments.

Key words: metacognitive monitoring, heuristics, declarative knowledge, procedural knowledge, product rules.

References:

1. Lyugger J.F. *Iskusstvenny intellekt: strategii i metody resheniya slozhnykh problem.* - M.: PH «Vilyams», 2003. - 864 p.
2. Potapov A.S. *Iskusstvenny intellekt i universalnoye myshleniye.* - SPb.: Politehnika, 2012. - 711 p.
3. Rayl G. *Ponyatiye soznaniya.* - M.: Ideya Press, Dom intellektualnoi knigi, 1999. - 408 p.
4. Russel S., Norvig P. *Iskusstvenny intellekt: sovremenny podhod.* - M.: PH «Vilyams», 2006. - 1408 p.
5. Anderson J.R. *The architecture of cognition.* Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983. 345 p.
6. Anderson J.R. *The Adaptive Character of Thought.* 1st ed. Psychology Press, 2013.
7. Anderson J.R., Reder L.M., Simon H.A, *Radical constructivism and cognitive psychology* // D. Ravitch (Ed.) *Brookings papers on educational policy.* Washington, DC: Brookings Institute Press, 1998. P. 227-278.
8. Ashcraft M. H. *The development of mental arithmetic: A chronometric approach* // *Developmental review.* – 1982. – V. 2. – №. 3. – P. 213-236.
9. Ashcraft M. H. *Cognitive arithmetic: A review of data and theory* // *Cognition.* – 1992. – V. 44. – №. 1. – P. 75-106.
10. Baroody A. J. *The development of procedural knowledge: An alternative explanation for chronometric trends of mental arithmetic* // *Developmental Review.* – 1983. – V. 3. – №. 2. – P. 225-230.
11. Campbell J.I.D., Xue Q. *Cognitive arithmetic across cultures* // *Journal of Experimental Psychology: General.* – 2001. – V. 130. – №. 2. – P. 299-315.
12. Campbell J. I. D., Parker H. R., Doetzel N. L. *Interactive effects of numerical surface form and operand parity in cognitive arithmetic* // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition.* – 2004. – V. 30. – №. 1. – P. 51-64.
13. Cirino P. T. et al. *Cognitive arithmetic differences in learning difficulty groups and the role of behavioral inattention* // *Learning Disabilities Research & Practice.* – 2007. – V. 22. – №. 1. – P. 25-35.
14. Clyman R. B. *The procedural organization of emotions: A contribution from cognitive science to the psychoanalytic theory of therapeutic action* // *Journal American psychoanalytic association.* – 1993. – V. 39. – P. 349-382.
15. Fayol M., Thevenot C. *The use of procedural knowledge in simple addition and subtraction problems* // *Cognition.* – 2012. – V. 123. – №. 3. – P. 392-403.
16. Hartmann M., Mast F. W., Fischer M. H. *Spatial biases during mental arithmetic: evidence from eye movements on a blank screen* // *Frontiers in Psychology.* – 2015. – V. 6. – P. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00012>.
17. Karniol R. *What will they think of next? Transformation rules used to predict other people's thoughts and feelings* // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1986. – V. 51. – №. 5. – P. 932.
18. Karniol R. *Reading people's minds: A transformation rule model for predicting other's thoughts and feelings* // *Advances in experimental social psychology* / ed. Zanna M.P. V. 23. San Diego; London: Academic Press, 1990. – P. 211-247.
19. Kogut B., Zander U. *Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology* // *Organization science.* – 1992. – V. 3. – №. 3. – P. 383-397.
20. Maqsood T., Finegan A., Walker D. *Biases and heuristics in judgment and decision making: The dark side of tacit knowledge* // *Issues in Informing Science and Information Technology.* – 2004. – V. 1. – P. 295-301.

21. Padilla R. V. Assessing heuristic knowledge to enhance college students' success // Assessment and access: Hispanics in higher education / ed. Keller G.D., Deneen J.R., Magallán R.J. Albany, N.Y: State University of New York Press, 1991.– P. 81-92.
22. Rules of the mind / ed. Anderson J.R. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates, 1993. 320 p.
23. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning //Cognitive science. – 1988. – V. 12. – №. 2. – P. 257-285.

УДК 159.99

Г.А. Ткаченко

НАРУШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: К ОБОСНОВАНИЮ ЗАМЫСЛА ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: В статье представлен теоретический анализ подходов отечественных психологов к проблеме нарушений родительской позиции и вариантов её формирования в зависимости от личностных особенностей родителя. Особое внимание уделено роли оптимальной родительской позиции в преодолении ребенком нормативных и ненормативных кризисов развития, сложных жизненных ситуаций. Рассмотрены классификации родительских позиций: факторы, влияющие на их формирование, влияние на стиль родительского отношения и развитие ребенка. В работе освещается структура родительской позиции, представляющая собой соотношение эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. Также представлено понимание родительской позиции как системы отношений, включающей в себя отношение к ребенку, к семье и к самому себе. Рассмотрены доминирующие мотивы воспитания, лежащие в основе неудовлетворительных родительских позиций. В заключение в статье затронут вопрос о методах изучения и обосновании психологической коррекции родительской позиции.

Ключевые слова: родительская позиция, семья, родители, ребенок, детско-родительские отношения.

Семья является первым и наиболее значимым для формирования личности социальным институтом человека. Именно в семье человек проходит путь от абсолютной зависимости и беспомощности младенца к автономности и самостоятельности взрослого. В процессе становления личности главную роль играют любовь, забота и воспитание. Причем важно отметить, что в период раннего и дошкольного возраста родительское поведение не сводится к исключительно активным и осознанным действиям, направленным на воспитание ребенка, а осуществляется даже в те моменты, когда родители с ребенком никак напрямую не взаимодействуют или вообще отсутствуют в его зоне видимости. Связано это, прежде всего с тем, что ребенок эгоцентричен, вследствие чего склонен расценивать любое поведение окружающих людей как относящееся к нему. В связи с этим определенные действия (а также бездействия) могут нести для ребенка характер директивы или предписания.

Понятие «директива» ввели американские психологи Мэри и Роберт Гоулдинги, которые определяли её как «скрытое, косвенное приказание, не явно сформулированное словами или обозначенное действиями родителя, за неисполнение которого ребенок не будет наказан явно, но будет наказан косвенно (чувством вины перед родителями)» [8, с. 36]. Сами родители могут не осознавать, какое послание они транслируют своему ребенку, действуя тем или иным образом. Отечественные психологи В.К. Лосева и А.И. Луньков выделяют такие предписания как «не живи», «не будь ребенком», «не расти», «не думай», «не чувствуй»,

«не достигай успеха», «не будь лидером», «не будь близким», «не делай», «не будь собой», «не чувствуй себя хорошо» [10]. Разумеется, предложенный перечень не исчерпывает всех возможных вариантов родительских директив.

Кроме того, родители, как первые значимые взрослые в жизни ребенка, за неимением иных вариантов, являются для него образцами поведения и межличностного общения. До тех пор, пока ребенок не овладел критическим мышлением и возможностью для сравнения, он принимает модели взаимоотношений родителей как безусловно правильные, даже в тех случаях, когда внутренне с ними не согласен. Этот процесс называется интроекцией, а некритично принятые модели, мотивы, установки, ценности и т.д. – интроектами. Противоречие между интроектами и чувствами вызывает эмоциональное напряжение, которое достигает своей высшей точки в кризисе 15 лет, возникающем, с одной стороны, в связи с ослаблением авторитета родителей, и с другой – с возникновением самосознания на основе личностной рефлексии и возросшей потребностью в понимании себя [13]. Всего, согласно концепции Д.Б. Элькониной, в период от рождения до юношества ребенок проходит через 7 нормативных кризисов, каждый из которых характеризуется определенной социальной ситуацией развития, возникновением психологических новообразований и сменой ведущей деятельности. В основе каждого нормативного кризиса лежит противоречие между уровнем развития операционно-технических способностей ребенка и его актуальной мотивационной сферой [22].

Аналогичную концепцию развития ребенка, основанную на эпигенетическом принципе, предложил Э. Эриксон. Согласно его теории, на каждом новом этапе развития человека возникают новые явления и свойства, которых не было на предшествующих стадиях процесса. Переход к новой фазе развития протекает в форме «нормативного кризиса», который внешне напоминает патологические явления, но на самом деле выражает нормальные трудности роста. Переход в новую фазу развития возможен только на основе разрешения основного противоречия, свойственного предыдущей фазе. Если противоречие не разрешено, это неминуемо скажется позже [23]. Успешность прохождения каждого кризисного периода во многом зависит от поведения родителей, так как задача родителей не только помогать ребенку преодолевать трудности, но и способствовать развитию его самостоятельности. От них требуется гибкость и чуткость к возрастным изменениям, чтобы своевременно регулировать свою воспитательную деятельность, в которой основной координатой является континуум между ограничением ребенка и предоставлением ему свободы [13].

В работе А.И. Захарова «Психотерапия неврозов у детей и подростков» представлены пять параметров, определяющих содержание воспитательного процесса. Основным параметром является интенсивность эмоционального контакта, в зависимости от которого возникают такие типы отношений, как гиперопека, гипопека, опека, принятие и непринятие. Второй параметр, представленный в работе, – это контроль, который может быть разрешительным, допускающим, ситуативным и ограничительным. Следующим параметром автор выделил последовательность-непоследовательность в предъявлении требований. Также автор описал такие параметры, как степень эмоциональной устойчивости родителя в переживании совместных с ребенком и степень тревожности родителя во взаимодействии с ребенком [9].

Изучая родительско-детские отношения, Е.Т. Соколова дифференцирует их стили: сотрудничество, псевдосотрудничество, изоляцию и соперничество. Наиболее благоприятным для семьи и развивающегося ребенка, по мнению автора, является стиль сотрудничества, при котором выстраивая взаимоотношения с ребенком, родитель выделяет ребенку пространство для самостоятельности, оказывает поддержку в тех ситуациях, где это необходимо, при этом, ребенок в курсе проблем, происходящих в семье: он имеет право голоса, и проблемная си-

туация решается с учетом его мнения. В отличие от сотрудничества, при псевдосотрудничестве имеет место не искренняя, а формальная договоренность между ребенком и родителем. По причине того, что один из участников обсуждения боится возможной негативной реакции со стороны второго, он принимает любое предложение, тем самым стремясь обезопасить себя. В условиях стили, характеризующегося изоляцией, не происходит даже формальной договоренности: каждый участник взаимодействия стремится решить проблемную ситуацию по своему, игнорируя и отклоняя предложения членов семьи. В условиях соперничества происходит отстаивание собственной и подавление чужой инициативы. Е.Т. Соколова отмечает, что в условиях реализации представленных стилей, игнорирование ребенка отсутствует лишь при первом стиле детско-родительских отношений. Сотрудничество – именно тот стиль, что максимально располагает к благоприятному психологическому климату в доме и способствует развитию творческого мышления ребенка, сплоченности семьи и [19].

В работе В.И. Гарбузова представлены и анализируются три патогенных типа воспитания: непринятие, гиперсоциализирующее воспитание, эгоцентрическое воспитание. *Непринятие* предполагает эмоциональное отвержение ребенка таким, каким он является. Родители либо пытаются изменить своего ребенка авторитарными методами, либо же вовсе отказываются от какого-либо контроля, предоставляя ребенка самому себе. Эмоциональное отвержение приводит к развитию у ребенка невротического конфликта. В таких семьях родители часто страдают неврастенией, сопровождающейся попытками возвыситься за счет принижения окружающих, отвержение «детскости» в любом её проявлении. *Гиперсоциализирующее воспитание* возникает вследствие повышенной тревожности родителей относительно собственного социального статуса и здоровья, либо социального статуса и здоровья ребенка. Вместо попыток понять потребности и особенности ребенка, родители приписывают ему социально одобряемые желания, несущие характер долженствования. Таким образом, происходит подавление природных особенностей ребенка ради его соответствия желаемому образу, который родители сформировали из страха быть отчужденными от социума. При *эгоцентрическом воспитании ребенка* возводят в статус кумира. По мнению автора, такой тип воспитания может способствовать формированию истероидной акцентуации характера ребенка [7].

Как видно из представленных подходов, поведение и эмоциональное отношение родителей оказывает огромное влияние на формирование личности ребенка, даже если сами родители этого не осознают. Центральным конструктом, объединяющим воедино эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты родительства как интегрального психологического образования личности, является родительская позиция. Когнитивный компонент включает в себя представления о себе как о родителе, представления о ребенке и его месте в семье, представления о сущности воспитательной деятельности. Поведенческий компонент объединяет в себе все способы взаимодействия с ребенком, удовлетворение его потребностей. Эмоциональный компонент выражает чувственное отношение родителя к ребенку, степень эмоциональной близости, готовность родителя принимать своего ребенка безусловно и безоценочно [17].

Проблема классификации родительских позиций и их влияния на характер детско-родительских отношений рассматривалась такими исследователями, как В.В. Ткачёва, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Т.В. Архиреева, О.А. Карбанова, А.А. Бодалёв, А.Я. Варга, В.В. Юрайткин, Э.Г. Эйдемиллер, О.Г. Приходько, В.М. Целуйко, О.В. Югова.

А.А. Бодалёв определяет родительскую позицию как систему, включающую в себя эмоциональное отношение к ребенку, когнитивное восприятие ребёнка и модели родительского поведения [15, с. 18].

Н.Н. Посысов отмечает, что родительская позиция – это функция двух переменных: социальной роли и самосознания человека. Ее формирование происходит под влиянием наивных, не явно осознаваемых представлений о родительской роли за счет изменений в самосознании личности. Содержание таких представлений формируется под влиянием моделей детско-родительских и семейных отношений, вынесенных из родительской семьи [14].

Разрабатывая проблемы семейного воспитания и семейной психотерапии, А.С. Спиваковская обращается к изучению родительской позиции, определяя данный феномен как целостное образование, обуславливающее реальную направленность воспитательной деятельности родителей, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, возникающая под влиянием мотивов воспитания и выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми [16]. Доминирующий мотив воспитания, является он осознанным или нет,

утверждает А.С. Спиваковская, влияет на формирование определенного типа родительской позиции. Таким мотивом может быть реализация потребности в смысле жизни, который, согласно концепции В. Франкла, всегда находится вне человека, лежит за его пределами [20]. Осознанно или неосознанно выбирая в качестве смысла жизни воспитание ребёнка, родители стремятся как можно дольше сохранять тесные и зависимые отношения с ним, так как обретение ребенком самостоятельности ведет к естественному его отдалению от родителей, что воспринимается ими как болезненная утрата смысла [17]. Притом, что у родителей, реализующих в воспитании данный мотив, зачастую действительно очень близкие и доверительные отношения с ребенком, их любовь к нему не является безусловной, и взросление ребенка, препятствующее удовлетворению экзистенциальной потребности в смысле, воспринимается родителями как предательство. Особенно тяжело переживают такие родители «синдром опустевшего гнезда», так как удовлетворять потребность в смысле жизни через заботу о ребенке на расстоянии становится затруднительно, а выработка альтернативной модели требует времени и гибкости. Нередко подобное переживание бессмысленности жизни подталкивает родителей к рождению нового ребенка.

Другим мотивом воспитания может быть реализация потребности достижения [17]. В этом случае на ребенка возлагается функция осуществления родительских амбиций, которые они либо не смогли реализовать в свое время, либо считают их единственно правильными. В семьях с таким мотивом воспитания любовь к ребенку также не является безусловной, так как ее необходимо заслужить. Доминирующим мотивом может выступать потребность в реализации сверхценных идей. По сути, этот мотив схож с предыдущим, за той разницей, что в данном случае речь идет не о достижении ребенком конкретной цели, а о всецелом посвящении его жизни идее, которую родители внедряют в семью. Следование сверхценным идеям по уровню значимости оказывается выше, чем потребности и особенности ребенка, вследствие чего он вынужден соответствовать ожиданиям родителей, чтобы заслужить их любовь. Также мотивом может быть реализация определенной воспитательной системы, которая не предполагает учета индивидуальных особенностей ребенка. Чаще всего воспитательная система в семье передается от одного поколения другому, и реализация ее в собственной семье является для родителей либо обязательством перед

предками, либо единственным известным способом воспитания детей [21]. Оптимальным является такой мотив воспитания, как реализация потребности в глубоком эмоциональном контакте с ребенком. Родители испытывают потребность понимать и чувствовать своего ребенка, что способствует формированию близких отношений и атмосфере доверия в семье. Безусловно, родители нуждаются и в ответной эмоциональной близости со стороны ребенка, однако, если эта потребность родителей преобладает в детско-родительских отношениях, то ребенок вместо того, чтобы получать необходимую эмоциональную поддержку, вынужден поддерживать родителей [21].

А.С. Спиваковская выделяет такие критерии оптимальной родительской позиции: адекватность, гибкость и прогностичность. Адекватность заключается в способности родителей распознавать и учитывать индивидуальные особенности ребенка. Обратной стороной данного критерия является неадекватность, заключающаяся в несоответствии представления родителей о ребенке с действительностью. Под гибкостью автор понимает способность родителей изменять характер взаимодействия с ребенком в зависимости от ситуации. Противоположностью гибкости является ригидность. Под прогностичностью подразумевается способность родителей организовывать процесс воспитания ребенка с учетом перспектив его развития [16].

Перечисленные выше характеристики родительской позиции по большей части относятся к области детско-родительских отношений. Помимо этого, родительская позиция содержит в себе и отношение родителя к самому себе, оценку своей состоятельности в родительской роли, которая заключается в способности удовлетворять потребности ребенка и преодолевать трудные жизненные ситуации. Также в структуру родительской позиции входит отношение родителя к будущему, которое частично соотносится с критерием прогностичности, предложенным А.С. Спиваковской, но в отличие от последнего предполагает направленность на отношение к собственному будущему в роли родителя, а не на планирование развития ребенка. Н.Н. Посысов рассматривает два варианта этого отношения: негативное отношение к будущему в сочетании с отсутствием планирования жизни ребенка и позитивное отношение к будущему в сочетании с планированием жизни и пониманием перспектив развития ребенка [14].

А.Я. Варга и В.В. Столин в качестве основных рассматривают следующие типы отно-

шения родителя к ребенку. *Принимающе-авторитарный* тип заключается в эмоциональной близости и принятии ребенка при наличии определенных требований социальных успехов и контроле в этой области. *Эмоционально-отвергающий* тип предполагает эмоциональное отвержение ребенка, принижение его индивидуальных особенностей, склонность расценивать поведение ребенка под негативным углом. При *симбиотическом типе* родительского отношения наблюдается излишняя эмоциональная близость и попытки целиком контролировать жизнь ребенка, препятствующие удовлетворению потребности ребенка в формировании собственной идентичности [19].

На основании анализа эмоциональных, поведенческих и когнитивных компонентов в отечественной психологии выделяют следующие типы родительских позиций.

Излишне оберегающая позиция характеризуется *гиперпротекцией*, чрезмерной заботой, препятствующей развитию у ребенка навыков самостоятельности. В основе данного типа родительской позиции лежит нечувствительность родителей к личностным границам. Родители стремятся оградить ребенка от всего потенциально опасного или «лишнего», тем самым ограничивая его возможности самостоятельного познания окружающего мира и самого себя [3].

Родители с *гиперсоциальной* требовательной позицией демонстрируют директивный стиль общения. Их взаимодействие с ребенком представляет собой предъявление требований и строгий контроль за их соблюдением, причем, требования зачастую не соответствуют возрасту или статусу ребенка. Следование родительским указаниям и установленному в семье порядку заменяет гуманистическое развитие ребенка. Такая позиция присуща тревожным родителям, утратившим спонтанность и гибкость и желающим всегда держать ситуацию под контролем во избежание негативных последствий. Воспитание ребенка в духе неукоснительного следования правилам и выполнения обязанностей может являться фактором риска развития эмоциональных нарушений [3].

Авторитарная позиция несколько схожа с предыдущей по форме детско-родительских отношений, но существенно отличается по их содержанию. Если родители с гиперсоциальной требовательной позицией чаще опираются на заботу о ребенке, пусть и искаженную, то в основе авторитарной позиции лежит забота родителей о самих себе. Естественное детское поведение ребенка в данном случае воспринимается как раздражитель, и родители подавляют

его жесткими методами. Имея неограниченную власть над ребенком, авторитарные родители используют её для того, чтобы управлять им, с целью сделать его более удобным для себя. У родителей с авторитарной позицией не складываются близкие и доверительные детско-родительские отношения с детьми, так как они не достаточно тесно общаются с ними и не стремятся их понять [6].

Либеральная позиция, согласно исследованиям, Д. Баумринд, представляет собой воспитание, основанное на атмосфере попустительства. Родители снисходительны к ребенку, не стремятся организовывать и контролировать процесс его жизнедеятельности, равнодушны к его успехам и достижениям. Притом, что в данном типе родительской позиции отсутствует строгость и директивность, в нем также отсутствует и должное внимание к поощрениям. Несмотря на внешнюю самостоятельность, дети в семьях с либеральной родительской позицией часто вырастают неуверенными, так как не получили достаточной поддержки. Свое поведение родители с либеральной позицией объясняют занятостью на работе и нехваткой свободного времени [3].

Гипертрофированная родительская любовь является одним из типов родительской позиции. В таких семьях ребенок получает чрезмерную поддержку при отсутствии контроля. Родители с такой позицией склонны игнорировать негативные проявления в своем ребенке, при этом поощряя его за приписанные ему достоинства. Отсутствие должного контроля и критики со стороны родителей зачастую приводит к нарушению социализации ребенка, так как он в недостаточной мере осваивает социальные нормы поведения. Такая родительская позиция присуща родителям, для которых мотивом воспитания является реализация потребности в обретении смысла жизни через ребенка. Любые недостатки в ребенке воспринимаются ими как результат их собственной несостоятельности в родительской роли [6].

Авторитетная родительская позиция считается наиболее оптимальной. Родители с данной позицией относятся к детям с пониманием и лаской, проводят с ними много времени, проявляют интерес к их переживаниям. При этом авторитетный родитель в достаточной степени контролирует ребенка, развивает в нем самостоятельность и осознанность поведения. В такой семье соблюден баланс независимости и контроля, что позволяет ребенку успешно преодолевать возрастные кризисы, с интересом познавать окружающую действительность

и выстраивать дружелюбный контакт с окружающими людьми [3].

Демократичная родительская позиция также является оптимальной. Она мало чем отличается от авторитетной, однако, отличие всё же есть. Открытому и настоящему контролю демократичные родители предпочитают такой стиль взаимодействия с ребенком, при котором он сам будет поступать должным образом без внешнего давления. Родители с такой позицией обладают достаточной гибкостью, чуткостью и ответственностью в воспитании ребенка [6].

Авторитетной и демократичной родительским позициям свойственна тесная связь между родителями и детьми и адекватное восприятие особенностей друг друга. Эти две позиции, по своей сущности, являются одной и той же позицией, реализуемой в разные возрастные периоды ребенка. Авторитетная позиция характерна для родителей ребенка дошкольного возраста. По мере его взросления контроль родителей ослабевает, и уже усвоенные социальные нормы он соблюдает самостоятельно. Демократическая позиция, в свою очередь, реализуется родителями ребенка, вступающего в подростковый возраст [4].

Неоптимальные родительские позиции зачастую приводят к формированию неудовлетворительных детско-родительских отношений, которые являются областью психолого-педагогического вмешательства. Причем важно отметить, что в центр работы психолога традиционно помещается ребенок. Родители же при этом рассматриваются либо как ресурсы поддержки, либо как факторы риска [1].

Притом, что в отечественной психологии существуют глубокие исследовательские работы по проблеме детско-родительских отношений, в большинстве из них неоптимальная родительская позиция рассматривается не как проблема взрослого человека, а только как проблема семьи или ребенка. Принимая во внимание обоснованность системного подхода в изучении родительских позиций, справедливо будет отметить, что неудовлетворительная родительская позиция является также проблемой самореализации отдельного взрослого в роли родителя. Несмотря на то, что родители, демонстрирующие неоптимальные позиции, зачастую кажутся со стороны равнодушными или необоснованно жестокими по отношению к детям, есть основания утверждать, что в основе таких родительских позиций лежат нерешенные психологические проблемы личности. Возвращаясь к структуре родительской позиции, можно сде-

лать вывод о том, что проблемы могут содержаться в эмоциональном, когнитивном или поведенческом компонентах, либо в нескольких одновременно [2]. Когнитивный компонент неоптимальной родительской позиции могут составлять искаженные представления о роли и функциях родителя, месте ребенка в семье и его правах, норм и правил общения, системе воспитания, а также неадекватное восприятие индивидуальных особенностей ребенка. Среди эмоциональных проблем можно выделить подавление чувств, неумение распознавать, выражать или контролировать собственные эмоции, отсутствие сформированных навыков эмпатии, неадекватность реагирования на эмоциональные проявления ребенка. Поведенческие проблемы могут быть основаны на преемственности неэффективных моделей поведения между поколениями, либо на проблемах в когнитивном или эмоциональном компоненте родительской позиции.

Рассматривая родительскую позицию как систему, важно отметить, что все три компонента в ней тесно связаны, и проблемы в одном из них зачастую вызывают проблемы в остальных, поэтому в данном случае справедливо говорить лишь о выраженности проблемы в том или ином компоненте [18]. Говоря о системных свойствах родительской позиции, необходимо подчеркнуть и тенденцию одних компонентов компенсировать недостаточность других. Этот процесс является одним из механизмов формирования неоптимальных родительских позиций. Так, к примеру, в гиперсоциальной требовательной позиции перечень обязательных к соблюдению правил и обязанностей (когнитивный компонент) и строгий контроль за их соблюдением (поведенческий компонент) компенсируют недостаточную чуткость и спонтанность родителей (эмоциональный компонент). В семьях с гипертрофированной родительской любовью, гиперопека и чрезмерная близость (эмоциональный компонент) компенсируют недостаточность критичности (когнитивный компонент) и отсутствие освоенной эффективной модели воспитания (поведенческий компонент).

Нарушения родительских позиций, проявляющиеся дисбалансом родительско-детских отношений, приводящих к нарушениям психического развития ребенка, актуализирует проблему психологической помощи семье. Запрос родителей на психологическую работу с ребенком может иметь разные предпосылки. В.В. Столин выделяет пять типов родительских запросов, которые рассматривает исходя

из обоснованности жалобы родителя на ребенка.

Первый тип характеризуется отсутствием в действительности проблем, приписываемых ребенку. Жалоба родителя основана на его собственных индивидуальных и характерологических особенностях, таких, как тревожность, мнительность и т.д. В ряде случаев такие родители обращаются к психологу в профилактических целях. При следующем типе жалоба также не имеет под собой каких-либо реальных оснований, проблемы – в данном случае психолог встречается с нарушениями компонентов родительской позиции, когда такие родители обращаются за помощью в решении собственных проблем, а не проблем ребенка – восприятие ими ребенка искажается. При третьем типе запроса жалоба на ребенка обоснована частично или полностью. Ребенок в самом деле имеет психологические проблемы, однако, они связаны исключительно с отношениями с родителями. Причиной этому могут быть неразрешенные давние конфликты, подавленные чувства, актуальное несправедливое отношение родителей. Следующий тип запросов характеризуется жалобами на определенные признаки неблагополучия ребенка, имеющего реальные основания. В этом случае проблемы ребенка не связаны с неудовлетворительными детско-родительскими отношениями, а вызваны его индивидуальными особенностями или переживанием трудной жизненной ситуации. В числе таких проблем встречается школьная неуспеваемость, отсутствие друзей. Пятый тип запросов автор характеризует наличием у ребенка явной психологической проблемы, связанной с сохранением нормальных взаимоотношений с родителями. В основе поведенческих нарушений в таком случае могут лежать акцентуации личности, нарушения развития. Родители с данным типом запроса активно участвуют в жизни ребенка, стремятся оказать ему максимальную поддержку в разрешении возникших проблем [19].

Из данной классификации видно, что запрос родителя на работу с ребенком в ряде случаев опирается на нерешенные проблемы самого родителя, которые закономерно ведут к нарушению детско-родительских отношений. Таким образом, есть основания считать неоптимальные родительские позиции самостоятельным предметом психологической коррекции.

Для выявления особенностей родительской позиции широко используется контент-анализ родительских сочинений, разработанный О.А. Карабановой. Данная методика включает

тридцать незавершенных предложений, разделенных на одиннадцать шкал. На каждую шкалу приходится несколько незавершенных предложений. Родителю предъявляется бланк с 10-15 незавершенными предложениями и свободным местом для продолжения фразы. Психолог предлагает завершить предложения наиболее подходящей для родителя фразой или несколькими фразами. Отведенное время на написание и объем сочинения не ограничены. Методика позволяет исследовать три блока родительской позиции: образ ребенка, образ отношений в семье и образ самого родителя. Образ ребенка подразделяется на идеальный, основанный на представлениях родителя о ценностях, идеях и будущем ребенка, и реальный, отражающий представления родителей об особенностях ребенка, складывающиеся из образа ребенка в прошлом и настоящем, представленного в оценочном и констатирующем компонентах. К ним относятся здоровье, физическое состояние, внешность, эмоциональные особенности, личностные качества, интеллектуальное развитие, тендерная идентификация, саморегуляция, возрастной статус, предпочтения, интересы, отношения с окружающими (со сверстниками, взрослыми), достижения, перспективы, жизненные планы. Образ отношений в семье включает в себя особенности позиции во взаимодействии, эмоциональный компонент отношения, совместную деятельность, принятие ребенка, воспитательную позицию (требования, запреты, санкции, контроль), ожидания. Блок «Образ родителя» характеризует личностные качества родителя, эмоциональное состояние, воспитательную компетентность, биографические факты [5].

Более формализованной и структурированной считается методика «Представления об идеальном родителе» Р.Г. Овчаровой, разработанная на основе методики О.А. Карабановой и представляющая собой вариант семантического дифференциала на тему родительства. Методика состоит из оценивания 48 полярных пар качеств, каждая из которых оценивается по 7-балльной шкале. С помощью данной методики можно исследовать поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты родительской позиции, на каждый из которых приходится по 16 пар качеств [12].

Детально исследовать родительские позиции позволяет методика PARI (parental attitude research instrument) американских психологов Е.С. Шефера и Р.К. Белла, направленная на диагностику отношения родителей к различным аспектам родительства. В России ис-

пользуется адаптированная версия Т.В. Нещерет. В методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 касаются родительско-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на следующие 3 группы: 1 – оптимальный эмоциональный контакт, 2 – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 – излишняя концентрация на ребенке [11].

Следующей методикой, позволяющей диагностировать тип родительской позиции, является тест-опросник родительского отношения (ОРО), авторами которого являются А.Я. Варга и В.В. Столин. В описании методики не употребляется термин «родительская позиция», однако, понимание родительского отношения у В.В. Столина по содержанию крайне близко к данному термину. Автор трактует родительское отношение как систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, реализуемых во взаимодействии с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка и его поступков. Как видно, в определении В.В. Столина четко прослеживаются компоненты родительской позиции. Оценка родительского отношения в данной методике производится по пяти шкалам. Шкала «Принятие-отвержение» характеризует эмоциональное отношение к ребенку, где на одном полюсе безусловная любовь, принятие, признание индивидуальности и прав ребенка, а на другом – принижение характеристик ребенка, отвержение, обесценивание достижений, досада, злость и раздражение на ребенка. Шкала «Кооперация» отражает социально-желаемый образ родительского отношения и содержит в себе оценку уровня заинтересованности родителя, его включенности в жизнь ребенка, способы поощрения и поддержки, стремление сформировать у ребенка навыки самостоятельности. Третья шкала – «Симбиоз» – диагностирует межличностную дистанцию и характер личностных границ между родителем и ребенком. На психологическом уровне родитель пребывает в процессе слияния со своим ребенком, постоянно ощущает тревогу, стремится уберечь его от всех опасностей. Часто такие родители, рассказывая о своем ребенке, употребляют местоимение «мы» даже в тех случаях, когда речь идет только о нём. Процесс обретения ребенком автономности воспринимается родителем болезненно, поэтому прерывается. «Авторитарная гиперсоциализация» отражает форму и направление контроля за поведе-

нием ребенка. Высокие баллы по данной шкале сигнализируют об авторитарном стиле общения родителя. Ребенок находится под непрерывным строгим контролем, который охватывает все сферы его жизнедеятельности. Достижения и успехи в данном случае не поощряются, а проступки жестко наказываются. Последняя шкала называется «Маленький неудачник». Она отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких показателях в родительской позиции данного прослеживается тенденция к инфантилизации ребенка, отрицание его личностной и социальной состоятельности. Родитель склонен занижать реальный возраст ребенка, обесценивать его «детские» чувства, мысли, интересы. Характер отношения родителя к ребенку может содержать директивы «не достигай успеха», «не будь ребенком». Признавая своего ребенка несостоятельным и неуспешным, родитель проявляет чрезмерную опеку, тем самым прерывая процесс его взросления и развития [19].

Таким образом, проведенный анализ даёт основание под родительской позицией понимать целостное образование, которое, с одной стороны обуславливает реальную направленность воспитательной деятельности родителей, а с другой – является проявлением личностных особенностей родителя в контексте детско-родительских отношений. В основе родительской позиции лежит сознательная или бессозна-

тельная оценка ребенка, возникающая под влиянием мотивов воспитания, которые в ряде случаев выражают неудовлетворенные потребности самого родителя, например, в обретении смысла жизни, достижении успеха и т.д. В качестве основных структурных компонентов родительской позиции мы вслед за сложившейся в психологии традицией выделяем поведенческий, когнитивный и эмоциональный, обуславливающие представления родителя о себе, ребенке и семейных отношениях; способы и формы взаимодействия с ребенком; степень эмоциональной близости, контроля, прогностичности и гибкости в детско-родительских отношениях; директивные послания ребенку. По нашему мнению, коррекция родительской позиции может являться как частью психолого-педагогической работы с ребенком, так и самостоятельным предметом психологической работы с родителем. В первом случае деятельность психолога направлена на устранение факторов риска и помощь в формировании эффективной системы воспитания, направленной на развитие ребенка, во втором - на личные эмоциональные переживания родителя, связанные с его самореализацией в сфере родительства и непосредственным общением с собственным ребенком – исследованию данных аспектов, их концептуализации и систематизации будет посвящена наша последующая научная работа.

Список литературы:

1. Архиреева, Т.В. Методика измерения родительских установок и реакций / Т.В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2002. – №5. – С. 144-153.
2. Архиреева, Т.В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Автореферат. дисс. ... канд. психол. наук / Т.В. Архиреева; АПН СССР. НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1990. – 19 с.
3. Баландина Л.Л. Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи: Автореферат. дисс. ... канд. психол. наук / Л.Л. Баландина; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2003. – 19 с.
4. Баркан, А.И. Его Величество Ребенок – какой он есть: монография / А.И. Баркан. – М.: Политиздат, 1996. – 420 с.
5. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование: проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 134 с.
6. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: дисс. ... канд. психол. наук / А.Я. Варга. – М.: 1986. – 209 с.
7. Гарбузов, В.И. Нервные и трудные дети: монография / В.И. Гарбузов. – М.: Астрель, 2006. – 351 с.
8. Гулдинг, М. Психотерапия нового решения. Теория и практика: монография / Р. Гулдинг, М. Гулдинг. – М.: «Класс», 1997. – 288 с.
9. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков: монография / А.И. Захаров. – М.: Медицина, 1982. – 216 с.
10. Лосева, В.К. Психосексуальное развитие ребенка: монография / В.К. Лосева, А.И. Луньков. – М.: А.П.О., 1995. – 52 с.

11. Нещерет, Т.В. Влияние взаимоотношений в семье на межличностные связи ребенка: Дисс. ... канд. психол. наук / Т.В. Нещерет. – Л., 1980. – 215 с.
12. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
13. Перлз, Ф. Гештальт подход и свидетель терапии: монография / Ф. Перлз. – М.: Академический проект, 2017. – 217 с.
14. Посысоев, Н.Н. Родительская позиция как система отношений / Н.Н. Посысоев // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6, Ч. 2. – С. 248-251.
15. Семья и формирование личности: Сб. науч. тр. / под ред. А.А. Бодалева; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: НИИОП, 1981. – 96 с.
16. Спиваковская, А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции / А.С. Спиваковская // Семья и формирование личности: сб. научных трудов / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во НИИОП, 1981. – С. 38-45.
17. Спиваковская А.С. Семья в психологической консультации: монография / А.С. Спиваковская. – СПб.: Питер, 1997. – 656 с.
18. Спиваковская, А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви): монография / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
19. Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребёнка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики / В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – 1989. – №3. – С. 16-37.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл // Сборник / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
21. Чекалина, А.А. Влияние родительских позиций на формирование психологического пола старшего дошкольника: монография / А.А. Чекалина. – М.: Прогресс, 2008. – 112 с.
22. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-21.
23. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: монография / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 394 с.

G.A. Tkachenko

**VIOLATIONS OF PARENTAL POSITION AS PSYCHOLOGICAL PROBLEM:
TO SUBSTANTIATE IDEA OF RESEARCH**

Abstract: The article presents the theoretical analysis of Russian psychologists' approach to the problem of violations of the parental position and options for its formation depending on the personal characteristics of the parent. Special attention is paid to the role of the optimal parental position in overcoming the child's normative and non-normative development crises and difficult life situations. Classifications of parental positions are considered: factors influencing their formation, influence on the style of the parental attitude and the child's development. The paper highlights the structure of the parent position, which is the ratio of emotional, cognitive and behavioral components. The author also presents the understanding of the parent's position as a system of relations that includes the attitude to the child, to the family, and to himself. The dominant motives of upbringing that underlie unsatisfactory parental positions are considered. In conclusion, the article addresses the issue of methods for studying parental positions and justifying their psychological correction.

Key words: parental position, family, parents, child, child-parent relations.

References:

1. Arkhireeva T.V. Metodika izmereniya roditelskikh ustanovok i reaktsy // Voprosy psikhologii. 2022. № 5. P. 144-153.
2. Arkhireeva T.V. Roditelskiye pozitsii kak usloviye razvitiya otnosheniya k sebe rebyonka mladshogo shkolnogo vozrasta: rev. diss. ... Cand. Ps.Sc. / APS USSR. SRI gen and ped psychology. Moscow, 1990. 19 p.

3. Balandin L.L. Osobennosti individualnosti rebyonka v zavisimosti ot konfiguratsii semyi: rev.diss....Cand.Ps.Sc. / Perm st.ped.uni. Perm, 2003. 19 p.
4. Barkan A.I. Ego Velichestvo Rebyonok – kakoi on est: monografiya / A.I. Barkan. Moscow: Politizdat, 1996. 420 p.
5. Burmenskaya G.V., Karabanova O.A., Liders A.G. Vozrastno-psikhologicheskoye konsultirovaniye: problemy psikhicheskogo razvitiya detei. Moscow: PH MSU, 1990. 134 p.
6. Varga A.Ya. Struktura i tipy roditelskogo otnosheniya: diss....Cand.Ps.Sc. Moscow: 1986. 209 p.
7. Garbuzov V.I. Nervnye i trudnye deti: monografiya / V.I. Garbuzov. Moscow: Astrel, 2006. 351 p.
8. Gulding M., Gulding R. Psikhoterapiya novogo resheniya. Teoriya i praktika: monografiya / R. Gulding, M. Gulding. Moscow: “Klass”, 1997. 288 p.
9. Zakharov A.I. Psikhoterapiya nevrozov u detei i podrostkov: monografiya / A.I. Zakharov. Moscow: Meditsina, 1982. 216 p.
10. Loseva V.K., Lunkov A.I. Psikhoseksualnoye razvitiye rebyonka: monografiya / V.K. Loseva, A.I. Lunkov. Moscow: A.P.O., 1995. 52 p.
11. Neshcheret T.V. Vliyanie vzaimootnosheny v seme na mezhlichnostnye svyazi rebyonka: diss....Can.Ps.Sc. Leningrad, 1980. 215 p.
12. Ovcharova R.V. Roditelstvo kak psikhologicheskyy fenomen: uchebnoye posobiye / R.V. Ovcharov. Moscow: Moscow Psychological-Social institute, 2006. 496 p.
13. Perlz F. Geshtalt podkhod i svidetel terapii: monografiya / F. Perlz. Moscow: Akademicheskyy proyekt, 2017. 217 p.
14. Posysoyev N.N. Roditelskaya pozitsiya kak sistema otnosheny // Yaroslavsky pedagogicheskyy vestnik. 2017. № 6, P. 2. P. 248-251.
15. Semya i formirovaniye lichnosti: Col.scient.works. / APS USSR, SRI Gen. Pedagogy: Ed. A.A. Bodalev. Moscow: SRISS, 1981. 96 p.
16. Spivakovskaya A.S. Obosnovaniye psikhologicheskoi korrektsii neadekvatnoi roditelskoi pozitsii // Semya i formirovaniye lichnosti: col. scientific works / ed. A.A. Bodalev/ Moscow: PH SRISS, 1981. P. 38-45.
17. Spivakovskaya A.S. Semya v psikhologicheskoi konsultatsii: monografiya / A.S. Spivakovskaya. Saint-Petersburg: Piter, 1997. 656 p.
18. Spivakovskaya A.S. Kak byt roditelyami: (O psikhologii roditelskoi lyubvi): monografiya. Moscow: Pedagogika, 1986. 160 p.
19. Stolin V.V., Sokolova E.T., Varga A.Ya. Psikhologiya razvitiya rebyonka i vzaimootnosheny roditelei i detei kak teoreticheskaya osnova konsultatsionnoi praktiki // Semya v psikhologicheskoi konsultatsii: opyt i problemy psikhologicheskogo konsultirovaniya / Ed. A.A. Bodalev, V.V. Stolin. 1989. № 3. P. 16-37.
20. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla: Col.: Transl. Engl. and Germ. / Gen. ed. L.Ya. Gozman, D.A. Leontyev; int. art. D.A. Leontyev. Moscow.: Progress, 1990. 368 p.
21. Chekalina, A.A. Vliyanie roditelskikh pozitsiy na formirovaniye psikhologicheskogo pola starshego doshkolnika: monografiya / A.A. Chekalina/ Moscow: Progress, 2008. 112 p.
22. Elkonin D.B. K probleme periodozatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste // Voprosy psikhologii. 1971. № 4. P. 6-21.
23. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis: monografiya / transl. Engl.; gen. ed. and introd. A.V. Tolstykh. Moscow: Progress, 1996. 394 p.

ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 378.14

Н.А. Витчук, Н.В. Салтыкова **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ** **ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Аннотация: В статье рассматриваются основные преимущества и недостатки реализации дистанционного обучения с использованием информационных образовательных платформ.

Авторы с учетом обоснованных критериев выбора информационной образовательной платформы для организации процесса обучения и воспитания студентов, магистрантов и аспирантов, а также для взаимодействия между структурными подразделениями университета показали, что проведенный сравнительный анализ возможностей нескольких информационных образовательных платформ для реализации дистанционного обучения в условиях пандемии Covid-19 весной 2020 года позволил управленческой команде Физико-технологического института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского отдать предпочтение корпоративной платформе Microsoft Teams. Данная платформа позволяет реализовывать необходимые формы учебной активности: собрания, лекции, практические занятия, лабораторные работы, курсовые работы, промежуточную аттестацию студентов, государственную итоговую аттестацию.

В статье сделан вывод о том, что традиционный подход к образовательному процессу в настоящее время трансформируется в новый, современный формат, в котором информационные технологии занимают значительное место во взаимодействии преподавателей и студентов, в связи с чем в новых условиях основной задачей педагогов высшей школы становится грамотная адаптация учебно-методического материала для реализации образовательного процесса в дистанционной форме с целью обеспечения качества подготовки студентов, магистрантов и аспирантов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная платформа, Microsoft Teams, учебные занятия, тестовые задания, Forms, информатизация образования.

Современное общество в целом подвержено большому влиянию информационных и коммуникационных технологий, не осталось ни одной профессиональной сферы деятельности человека, в которой цифровые технологии не применяются для эффективного обмена данными. Информационные потоки образуют глобальное информационное пространство, что, в свою очередь, влечет необходимость преобразования методов взаимодействия в новой информационной среде.

Как отмечают в своей статье Шаугараева Д.И., Бурцев Д.С., Гаврилюк Е.С., развитие технологий делает нормой использование цифровых инструментов в повседневной жизни, затрагивая и заменяя все большее количество процессов, ранее выполняемых более примитивными и традиционными способами. Сфера образования также подвергается цифровому влиянию и претерпевает изменения в своих процессах [10].

Переход на дистанционное обучение весной 2020 года в связи с эпидемией Covid-19 и на основании приказа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

от 14 марта 2020 г. № 398 «О деятельности организаций, находящихся в ведении Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» [4] стал для многих учебных заведений неожиданностью с методической и технологической точек зрения. Не стал исключением и Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Необходимо было в короткие сроки перенести образовательный процесс в другие реалии – дистанционный формат.

В сложившихся условиях преимущества перехода на дистанционное обучение очевидны, но при этом нельзя не указать его недостатки, а именно:

- 1) ограниченность направлений обучения, которые можно освоить дистанционно;
- 2) ограниченность, либо практическое отсутствие возможности личного контакта и общения с преподавателем, что приводит к невозможности получить эмоциональность и неповторимую оригинальность изложения учебного

материала, которую может генерировать только высококвалифицированный педагог – учитель;

3) отсутствие понятия «групповое обучение» и, как следствие, ограниченная возможность сравнения собственных успехов и результатов обучения с достижениями своих коллег и невозможность оценки интенсивности личного процесса обучения;

4) априори предполагается наличие у студента наличие такого качества, как возможность самостоятельной организации процесса обучения, что не всегда соответствует действительности;

5) замедленная и неочевидная обратная связь для преподавателя по результатам обучения студента, что приводит к инертности коррекции индивидуального учебного процесса;

6) неочевидность злоупотребления студентом понятием «несамостоятельность» обучения [1].

Частично нивелировать перечисленные недостатки позволяет четкая организация образовательного процесса и грамотный выбор оптимальной образовательной платформы, с помощью которой может быть реализован процесс обучения и воспитания студентов, магистрантов и аспирантов, а также налажен процесс взаимодействия между структурными подразделениями.

При выборе формы реализации образовательного процесса в период пандемии вузам приходилось ориентироваться на опыт организации учебного процесса в дистанционном формате отечественных и зарубежных коллег. Так, многие университеты часть образовательной программы или саму образовательную программу в условиях дистанционного обучения реализовывали только за счет использования онлайн-курсов вузов-провайдеров [3]. Принстонский, Бостонский, Стенфордский, Санкт-Петербургский государственный университеты и др. при проведении занятий в дистанционном формате активно использовали и используют платформу Blackboard.

Однако, большинство ведущих исследователей эффективности внедрения дистанционного образования высказываются за смешанный тип обучения [7]. К одним из них можно отнести Ананта Агарвала, который, комментируя четырехлетнюю систему обучения в Америке, предлагает вводные курсы для студентов первого года обучения вести полностью дистанцион-

но, далее два года необходимо учиться очно, последний курс предполагает в начале дня занятия в университете и окончание дома [13].

Для КГУ им. К.Э. Циолковского вариант использования онлайн-курсов и смешанного обучения в текущих условиях не были оптимальными. Поэтому для организации работы университета в дистанционном формате предстоял выбор соответствующей образовательной платформы. С этой целью был исследован достаточно большой сектор рынка информационных сервисов крупных корпораций, таких, как Microsoft и Apple, которые разрабатывают и предоставляют продукты для совместной работы и которые можно быстро и легко адаптировать для проведения различного рода занятий в дистанционной форме.

Для эффективной организации процесса обучения в дистанционном формате необходимо наличие следующих возможностей для преподавателя: организация онлайн-конференций, отправление групповых оповещений, создание разных групп для совместной работы над проектом либо для проведения занятий различного типа по дисциплине. Исходя из вышесказанного, требования к информационной системе были отнесены к критериям для оценки оптимальности использования образовательной платформы для реализации учебного процесса.

На основе изучения наиболее популярных сервисов и материалов, в которых приведены исследования по опыту использования информационных образовательных платформ [11, 12], был проведен анализ их возможностей по показателям, которые представлены в таблице 1.

По результатам проведенного анализа для организации образовательного процесса в Физико-технологическом институте КГУ им. К.Э. Циолковского была выбрана корпоративная платформа Microsoft Teams. К преимуществам данной платформы можно отнести возможность бесплатного скачивания данного ресурса и наличие учетных записей студентов университета в Office 365, одним из приложений которого является Microsoft Teams. Корпоративная платформа Microsoft Teams легко устанавливается на телефон и на компьютер, есть возможность приглашения в группы и людей, не имеющих учетной записи в качестве гостя, планировать видеоконференции, создавать задания, вести отчетность по выполнению заданий.

Таблица 1 – Сравнительный анализ сервисов

Критерии	Microsoft Teams	Zoom	Skype	Cisco Webex
Регистрация в сервисе	Необходим аккаунт Microsoft	Не требуется	Необходим аккаунт Microsoft	Не требуется
Планирование конференций заранее	+	+	+	+
Видео звонки в группах	+	+	+	+
Чат во время группового звонка	+	+	+	+
Отправка и хранение файлов	+	+	+	–
Создание групп по приглашениям	+	–	–	–
Создание тестов в приложении	+	–	–	–
Интеграция со сторонними сервисами	+	–	–	–
Личные звонки и чаты	+	+	+	–

Кроме этого, в некоторых, изученных нами исследованиях [5, 6, 8] приведены аргументы и положительный опыт использования корпоративной платформы Microsoft Teams.

После выбора образовательной платформы, требовалось решить ряд организационных вопросов, один из которых затрагивал организацию оперативного взаимодействия со студентами и другими структурными подразделениями университета.

Так, например, Физико-технологический институт регулярно проводит собрания со студентами с целью их ознакомления с задачами и направлением деятельности института, а также перспективами его развития. Для решения данной задачи на платформе Microsoft Teams были организованы онлайн-встречи с директором института, которые получили название «Диалог с директором». Переход на дистанционное обучение позволил увеличить частоту проведения подобных мероприятий, а также расширить привлекаемую аудиторию. Правильный выбор формата и востребованность общения с административным корпусом института подтверждает возросшая популярность онлайн-встреч среди студентов.

В таком же формате на платформе Microsoft Teams в период самоизоляции успешно функционировал Совет Физико-технологического института. Собрания с членами Совета проходили в соответствии с планом работы, который был утвержден в начале учебного года и не предусматривал переход на дистанционный формат.

Для организации учебного процесса с использованием корпоративной платформы

Microsoft Teams были созданы группы в соответствии со списками студентов, в которые были добавлены преподаватели, закрепленные за соответствующими дисциплинами в учебных группах (рис. 1). В данном случае важно отметить одно из преимуществ платформы Microsoft Teams – возможность назначения роли в группах: владелец или участник. Только владелец группы имеет возможность видеть сданные работы, что уменьшает возможность списывания или присвоения чужой работы себе.

Аналогом команд в платформе Microsoft Teams стали учебные группы, немаловажно, что в данном сервисе возможно организовать проведение всех типов занятий, утвержденных образовательным стандартом в рамках реализации учебного плана, а именно: лекции, семинары, лабораторные работы. Проведение лекционных занятий осуществляется по средствам видеосвязи, приглашения формируются системой автоматически и отправляются на корпоративную почту студентам, преподавателю необходимо назначить встречу, используя календарь или сервис, предусмотренный в рамках канала (рис. 2).

Большим преимуществом Microsoft Teams является возможность демонстрации во время проведения лекционных занятий презентации и использования виртуальной доски, для пояснения вывода формул или решения примеров, в ходе объяснения нового теоретического материала или детализации понятий, алгоритмов, теорем с целью ликвидации вопросов, которые возникли у студентов во время дистанционного занятия.

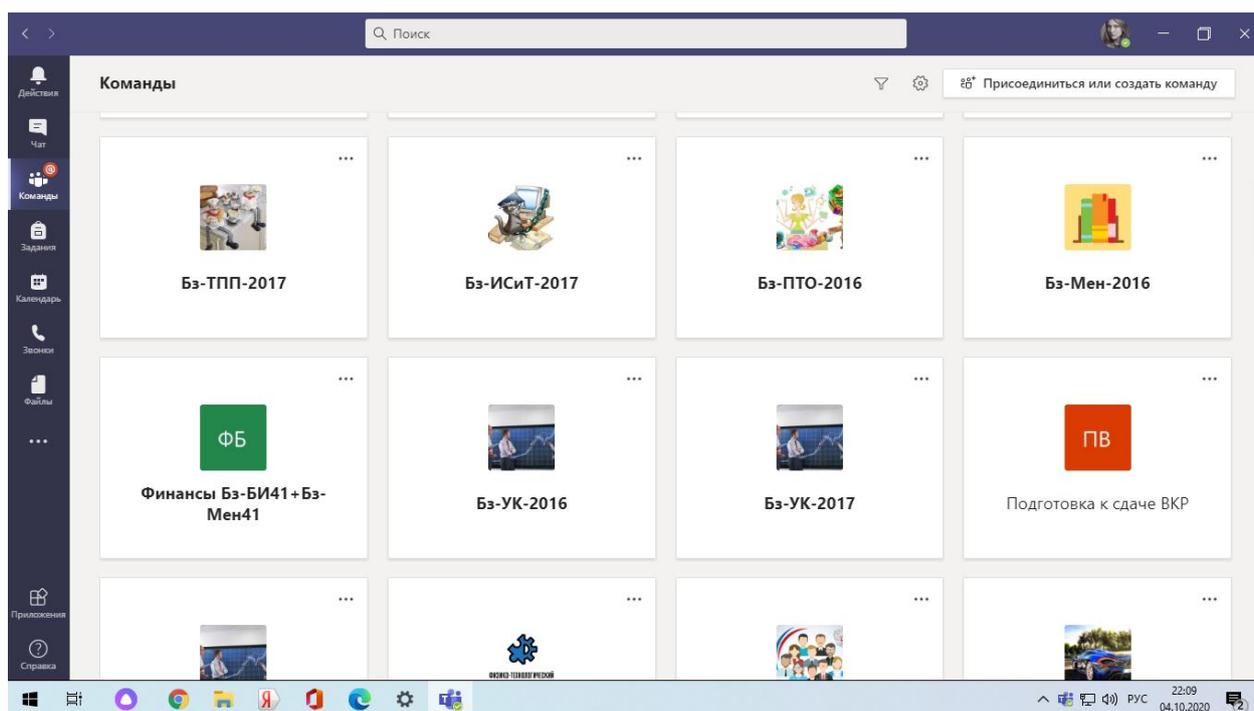


Рисунок 1 – Учебные группы ФТИ

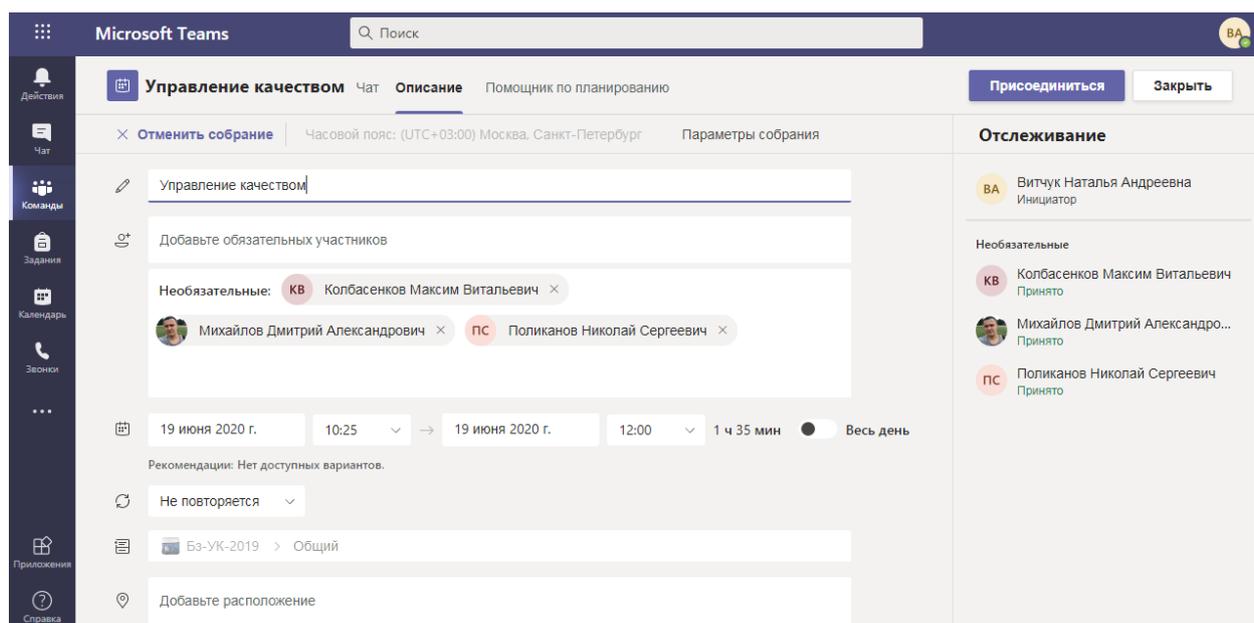


Рисунок 2 – Планирование занятия в группе

В выбранной корпоративной платформе есть стандартные вкладки: публикации, файлы, задания и другие. Вкладка «Файлы» служит для создания иерархичного хранилища информации образовательного характера. Немаловажной частью учебного процесса, как отмечают в своей статье В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская, является самостоятельная работа студента, и именно в этом разделе следует размещать материалы для самостоятельной проработки разделов дисциплины [9].

Вкладка «Задания» предусматривает возможность вариативного использования встро-

енного инструментария: создание тестовых заданий на основе уже существующих шаблонов, новых тестовых заданий и заданий произвольного типа. Также именно эта вкладка используется для выполнения студентами практических заданий, контрольных, курсовых, лабораторных работ во вкладке «Задания» необходимо загрузить файл с заданием, указать сроки выполнения, а также количество баллов за выполнение работы.

В дальнейшем, в любое время очень удобно отслеживать, кто из студентов задание просмотрел, кто выполнил и на сколько баллов.

Кроме того, в платформу интегрирован журнал учета успеваемости обучающихся. Если работа студента имеет недочеты, ее можно вернуть с замечаниями, оставив соответствующий отзыв. Результаты оценивания можно экспортировать в Microsoft Excel для подготовки сводных ведомостей по группе.

Кроме того, с использованием приложения Forms Office 365 (рис. 3) можно создавать тестовые задания различного типа с назначением количества баллов за каждый вопрос. Результаты и время прохождения теста можно увидеть в сводной таблице Microsoft Excel.

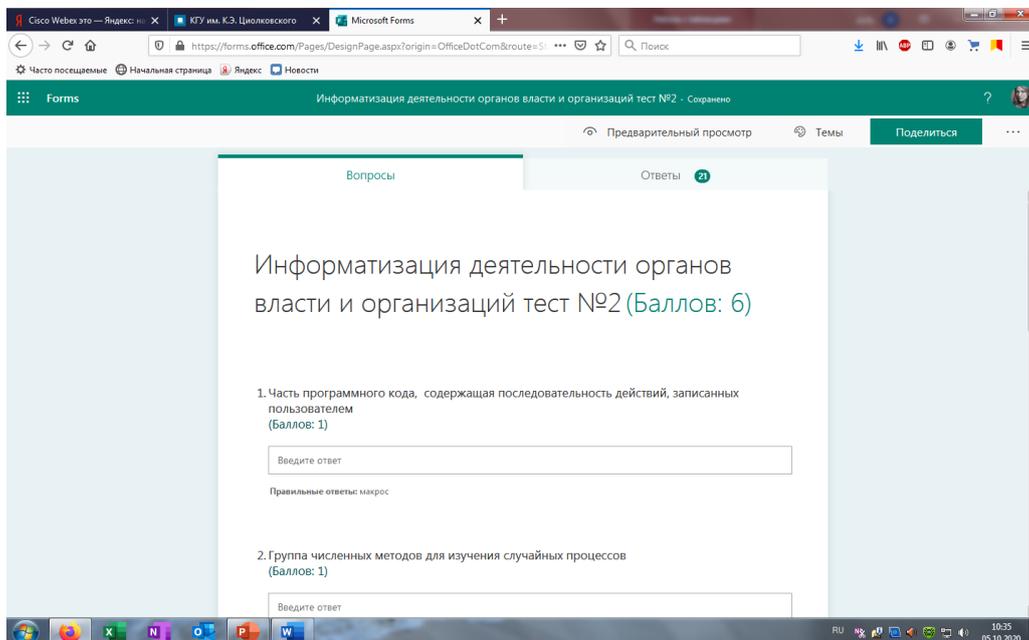


Рисунок 3 – Пример тестового задания для студентов

Таким образом, на наш взгляд, к преимуществам использования информационных технологий в период дистанционного обучения можно отнести следующие:

1) возможность демонстрации презентации (при проведении аудиторных занятий не всегда есть возможность демонстрации презентации по причине отсутствия в аудитории мультимедийного оборудования);

2) удобство проверки и отслеживания выполнения студентами различного рода работ;

3) возможность повторного прослушивания лекции в случае отсутствия студента на занятии.

А основными недостатками выделены следующие:

1) отсутствие должного отклика студентов на лекционных занятиях;

2) невозможность контроля самостоятельного выполнения некоторых заданий;

3) возникновение технических неполадок (как у преподавателя, так и у студентов);

4) невозможность проведения лабораторных занятий, требующих специального оборудования.

В своем исследовании Т.В. Белинская, М.А. Казак, И.П. Краснощеченко приводят ре-

зультаты опроса преподавателей КГУ им. К.Э. Циолковского удовлетворенностью организации процесса дистанционного обучения. При этом 62,5% опрошенных в качестве основной трудности, с которой столкнулись преподаватели при новой организации образовательного процесса, выделили высокую трудоемкость проверки заданий [2].

На наш взгляд, использование образовательной платформы Microsoft Teams и грамотное конструирование заданий студентам, позволит перевести большую часть проверки работ в автоматизированный режим и, соответственно, снизить нагрузку преподавателей в части проверки заданий.

В то же время, исходя из опыта Физико-технологического института, наибольшие трудности в период дистанционного обучения были связаны с подготовкой и проведением государственной итоговой аттестации для студентов выпускных курсов. Предстояло решить следующие задачи:

1) соблюдение регламента защиты (подключение студента строго по времени, его представление, идентификации личности, включение видео для защиты);

2) как снимать видео-выступление для защиты ВКР? (снимать на камеру, телефон или использовать специальные программные продукты, нужно ли, чтобы студента видели или достаточно ему представиться в начале выступления);

3) техническое сопровождение (рабочее состояние камеры, динамик, Интернета, отключение студентов для совещания комиссии с целью обсуждения оценок, продолжительное подключение студентов для оглашения оценок).

Несмотря на то, что пришлось решать множество дополнительных вопросов, процедуры государственной итоговой аттестации прошли в соответствии с регламентом без каких-либо нарушений.

Полученный опыт реализации учебного процесса и процесса взаимодействия между структурными подразделениями в дистанцион-

ной форме с использованием информационных образовательных платформ, безусловно, внес изменения в функционирование всех образовательных организаций, в том числе и Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Традиционный подход к образовательному процессу трансформируется в новый, современный формат, в котором всегда будут задействованы информационные технологии для взаимодействия преподавателей и студентов, и реализации некоторых форм проведения учебных занятий.

В текущих условиях основной задачей педагогов высшей школы становится грамотная адаптация учебно-методического материала для реализации образовательного процесса в дистанционной форме с тем, чтобы поддерживать качество подготовки студентов, магистрантов и аспирантов на должном уровне.

Список литературы:

1. Бахарев, Н.П. Формирование интерактивного контента для дистанционного обучения студентов в высшей школе / Бахарев Н.П. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – №3 (28). – С. 35-38.
2. Казак, М.А. Управление переходом к дистанционному способу реализации образовательного процесса: опыт Калужского госуниверситета / М.А. Казак, Т.В. Белинская, И.П. Краснощеченко // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – №24 (2). – С. 75-91.
3. Клягин, А.В. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / А.В. Клягин, Е.С. Абалмасова, К.В. Гарев // Современная аналитика образования. – 2020. – Вып. 6 (36). – 112 с.
4. О деятельности организаций, находящихся в ведении Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 398 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1065 (дата обращения: 02.10.2020).
5. Ревунов, Р.В. К вопросу обеспечения дистанционного образовательного процесса программными продуктами компании Microsoft / Р.В. Ревунов, Д.В. Янченко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т.7. – №4 (25). – С. 189-193.
6. Ревунов, С.В. Инструментарно-методологические основы обеспечения дистанционного образовательного процесса средствами цифровых технологий (на примере Microsoft Teams) / Р.В. Ревунов, М.М. Щербина, М.П. Лубенская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т.5. – №3. – С. 387-392.
7. Саркисян, З.М. Положительные и отрицательные аспекты дистанционного обучения как выход из сложившейся ситуации 2020 года / З.М. Саркисян // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №6-2. – С. 364-368.
8. Скрипкина, Ю.В. Технология оценки образовательных результатов в дистанционном обучении (на примере Microsoft Teams) / Ю.В. Скрипкина // Вестник Института образования человека. – 2020. – №1. – С. 9.
9. Шатуновский, В.Л. Еще раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Вестник науки и образования. – 2020. – №9-1 (87). – С. 53-56.
10. Шаугарева, Д.И. Проблемы управления образовательным процессом при использовании цифровых инструментов в высших учебных заведениях / Д.И. Шаугарева, Д.С. Бурцев, Е.С. Гаврилюк // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: экономика и экологический менеджмент. – 2020. – №2. – С. 121-130.

11. Шведова, С.В. Цифровизация образовательного процесса: риски и перспективы в условиях пандемии Covid-19 / С.В. Шведова, И.М. Маевская // *Primo Aspectu*. – 2020. – №3 (43). – С. 85-92.
12. Яровиков, А.А. Анализ эффективности применения информационных технологий в условиях Covid-19 / А.А. Яровиков // *Моя профессиональная карьера*. – 2020. – Т.2. – №12. – С. 211-218.
13. The future of universities: The digital degree. *The Economist*, 28.06.2014 [Electronic resource]. – URL: <http://www.economist.com/news/briefing/21605899-staid-higher-education-business-about-experience-welcome-earthquake-digital> (дата обращения: 02.10.2020).

N.A. Vitshuk, N.V. Saltykova

USING INFORMATION TECHNOLOGIES FOR IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Abstract: The article considers the main advantages and disadvantages of implementation of distance learning using information education platforms.

Taking into account the reasonable criteria for choosing an information educational platform for organizing the process of teaching and educating students, Master degree programme and postgraduate students, as well as for interaction between the structural departments of the university the authors showed that a comparative analysis of the capabilities of several information educational platforms for the implementation of distance learning in a pandemic Covid-19 in the spring of 2020 allowed the management team of the Physics and Technology Institute of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky to prefer the corporate platform Microsoft Teams. This platform allows implementing the necessary forms of educational activity: meetings, lectures, practical classes, laboratory works, course papers, terminal exams of students, state final exams.

The article concludes that the traditional approach to the educational process is currently being transformed into a new one, a modern format in which information technologies occupy a significant place in the interaction of teachers and students, therefore, in the new conditions, the main task of higher school lecturers is to adapt competently educational and methodical material for the implementation of the educational process in a distance form in order to ensure the quality of training students, Master degree programme and postgraduate students.

Key words: distance learning, educational platform, Microsoft Teams, classes, test tasks, Forms, Informatization of education.

References:

1. Bakharev N.P. Formirovaniye interaktivnogo kontenta dlya distantsionnogo obucheniya studentov v vysshei shkole // *Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2019. №3 (28). P. 35-38.
2. Kazak M.A., Belinskaya T.V., Krasnoshchchenko I.P. Upravleniye perekhodom k distantsionnomu sposobu realizatsii obrazovatel'nogo protsessa: opyt Kaluzhskogo gosuniversiteta // *Universitetskoe upravleniye: praktika i analiz*. 2020. №24 (2). P. 75-91.
3. Klyagin A.V., Abalmasova E.S., Garev K.V. Shtorm pervykh nedel: kak vyssheye obrazovaniye shagnulo v realnost pandemii // *Sovremennaya analitika obrazovaniya*. 2020. Iss. 6 (36). 112 p.
4. O deyatelnosti organizatsy, nakhodyashchikhsya v vedenii Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii, v usloviyakh preduprezhdeniya rasprostraneniya novoi koronavirusnoi infektsii na territorii Rossiiskoi Federatsii [Electronic resource]: Oder of Ministry of Science and Higher Education of Russian Federation on March 4, 2020 № 398 URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=1065 (Application date: 02.10.2020).
5. Revunov R.V., Yanchenko D.V. K voprosu obespecheniya distantsionnogo obrazovatel'nogo protsessa programmnyimi produktami kompanii Microsoft // *Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2018. Т.7. №4 (25). P. 189-193.
6. Revunov S.V., Shcherbina M.M., Lubenskaya M.P. Instrumentarno-metodologicheskiye osnovy obespecheniya distantsionnogo obrazovatel'nogo protsessa sredstvami tsifrovyykh tekhnology (na primere Microsoft Teams) // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. Т.5. №3. P. 387-392.

7. Sarkisyan Z.M. Polozhitelnye i otricatelnye aspekty distantsionnogo obucheniya kak vykhod iz slozhivsheisya situatsii 2020 goda // *Sovremennye naukoemykie tekhnologii*. 2020. №6-2. P. 364-368.
8. Skripkina Yu.V. Tekhnologiya otsenki obrazovatelnykh rezultatov v distantsionnom obuchenii (na primere Microsoft Teams) // *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. 2020. №1. P. 9.
9. Shatunovsky V.L., Shatunovskaya E.A. Eshche raz o distantsionnom obuchenii (organizatsiya i obespechenie distantsionnogo obucheniya) // *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2020. №9-1 (87). P. 53-56.
10. Shaugareva D.I., Burtsev D.S., Gavrilyuk E.S. Problemy upravleniya obrazovatelnykh protsessom pri ispolzovanii tsifrovyykh instrumentov v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh // *Nauchny zhurnal NIU ITMO. Seriya: ekonomika i ekologichesky menedzhment*. 2020. №2. P. 121-130.
11. Shvedova S.V., Maevskaya I.M. Tsifrovizatsiya obrazovatel'nogo protsessa: riski i perspektivy v usloviyakh pandemii Covid-19 // *Primo Aspectu*. 2020. №3 (43). P. 85-92.
12. Yarovikov A.A. Analiz effektivnosti primeneniya informatsionnykh tekhnologiy v usloviyakh Covid-19 // *Moya professionalnaya karyera*. 2020. T.2. №12. P. 211-218.
13. The future of universities: The digital degree. *The Economist*, 28.06.2014. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.economist.com/news/briefing/21605899-staid-higher-education-business-about-experience-welcome-earthquake-digital> (data obrashcheniya: 02.10.2020).

УДК 37.02

Н.А. Савотина, М.В. Реймер, И.О. Усова
ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы оценки и оценочной деятельности преподавателя, актуальные для современной системы образования. Отмечается, что нынешняя система оценивания при помощи отметок становится все менее релевантной по причине изменения вектора мотивации учащихся и его негативного влияния на результативность процесса обучения. В контексте данной проблемы анализируется толкование ключевых терминов («оценка», «отметка», «диагностика», «мониторинг»), влияющих на проведение качественного и количественного анализа знаний и умений учащихся. Авторы приходят к выводу о целесообразности оценивания на основе комплексного использования традиционного и инновационного инструментария. В основу системы оценки качества положен комплексный подход при осуществлении контроля и обобщения всех итогов проводимой проверки уровней достижения предметных и метапредметных результатов, обязательного учета личностных результатов обучающихся. Рассматриваются основные направления мотивации учащихся, влияющие на результативность обучения и психическое здоровье учащихся. Предлагаются альтернативные способы оценки знаний учащихся.

Ключевые слова: оценка, отметка, обученность, мотивация, педагогический мониторинг, диагностика, шкала оценок.

Проблемы оценки и оценочной деятельности актуальны всегда для педагогической теории и практики. В различные периоды жизни общества измерение качества обучения и воспитания школьников, а также выражение результатов этих измерений всегда вызывали живой интерес педагогов.

Если теоретический аспект проблемы более всего волнует ученых, то прикладной аспект, отражающий механизм оценки уровня обученности и достижений ученика в различных сферах учебной деятельности, все больше волнует учителей и руководителей образования.

В учебниках педагогики под оценкой понимается процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемые человеком; отметка же является результатом этого процесса. В.А. Слостенин дает следующее определение: «Педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [9, с. 167]. Функция контроля является важной связующей, обеспечивающей переход на последующий уровень. На основе оценивания появляется знаковое выражение этого процесса в виде отметки. Однако, во что она превратится в дальнейшем, что она принесет ученику – это уже не зависящая от оценивания деятельность. Отметка, которой приписывается невинная роль простого отражения и фиксатора результатов оценивания, на практике становится для ребенка источником радости или серьезных потрясений. Не замечать эту действительность – значит допустить серьезный психологи-

ческий просчет в анализе оценочной деятельности учителя и всей системы обучения в школе.

В практике работы школ все чаще встречаются понятия, как «диагностика» и «мониторинг». Если первое понятие представляет собой процесс установления причины педагогического явления, то по второму – применительно к педагогике необходимо не только контролировать, но и реагировать на те ли иные отклонения от существующих норм в обучении и воспитании. В этой связи говорят о педагогическом мониторинге.

В современной педагогической литературе это понятие включает:

– регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений, навыков учащихся в учебном процессе;

– наблюдение, измерение и формулировка на их основе выводов с целью моделирования, прогнозирования и принятия соответствующих решений.

Система оценивания знаний учащихся при помощи отметок существует настолько давно, что на данный момент мало кто задумывается о том, что оценки могут не только помогать школьникам в процессе получения новых знаний, но и вредить. В истории дидактики предлагались разные методы контроля знаний: методы устного, письменного и практического контроля, дидактические тесты, наблюдение. В теории в разное время выделяли методы графического контроля (Г.И. Щукина), методы программированного и лабораторного контроля (Ю.К. Бабанский), использование проблемных ситуаций (В. Оконь) и др. [6].

В мировом образовательном пространстве существуют различные шкалы отметок: – девяти-, – десяти-, – двенадцатибалльные. Некоторые школы, например, Вальдорфская, предпочитают обходиться без числовых отметок, предпочитая словесные формы выражения успехов учащихся. Однако приведенные шкалы не могут дать объективных результатов оценки практической деятельности без достаточно четкого представления педагога об оцениваемых показателях владения знаниями, умениями, навыками и компетенциями. В последние годы в дидактике формируется надпредметный, общедидактический уровень осмысления показателей обученности школьников [6, с. 368]. Знакомая система отметок введена повсеместно, поскольку считается универсальным методом оценивания полученных знаний, работы на уроке, поведения ученика и усвоения им преподаваемого материала, и ввиду универсальности и удобства этой системы многие не замечают её несовершенств, а именно ее влияния на мотивацию ученика. В современных условиях, когда возрастает необходимость использования индивидуального подхода к каждому учащемуся важно провести качественный и количественный анализ их знаний и умений.

Система оценки качества предусматривает комплексный подход при осуществлении контроля и обобщение всех итогов проводимой проверки уровней достижения предметных и метапредметных результатов, а также учета личностных результатов обучающихся. При этом важно оценивать уже имеющуюся динамику индивидуальных достижений каждого конкретного ученика. Для этого используются все доступные формы и методы оценки, который проводится системно и непрерывно, обеспечивая входной, текущий и итоговый виды контроля.

Оценивание происходит на основе количественных измерений, комплексного использования как традиционных, так и инновационных инструментариев. Рассмотрим данный вопрос и возможные альтернативы подробнее, чтобы разобраться в происходящем.

Мотивация школьника является одним из важнейших компонентов его обучения, поскольку именно она подталкивает ученика к получению новых знаний. Выявить отсутствие мотивации совсем несложно, но с неверной мотивацией ситуация обстоит несколько сложнее: неправильная мотивация может вынудить ребенка учиться ради совсем других ценностей, и в итоге ученик так и не будет обладать реальными знаниями, поскольку мотив всерьез за-

крепить их и научиться пользоваться приобретенными навыками отсутствует. Отметки относятся к внешней мотивации, если быть точнее, то к мотивам вознаграждения, и именно в этом кроется основная опасность.

Положительные отметки действительно способны стать хорошей мотивацией для учеников, заставляя их стараться усерднее для достижения высшей похвалы – отметки пять, однако они не должны становиться единственной мотивацией. Именно это и происходит у многих учащихся современных школ, в то время как основная цель учителя – замотивировать на получение новых знаний, а не хороших отметок. Ученик, который всегда старается получить идеальные отметки, наиболее склонен к лжи ради отметок, к тому, чтобы выучить материал быстро, на один раз, забыв его сразу же после пройденной контрольной. Очевидна разница между таким учеником и тем, чья мотивация – получение новой информации, и её усвоение, однако эта разница никоим образом не отражается в оценивании их работы.

Распознать момент, когда ученику перестает быть интересен процесс получения знаний, а отметки занимают все его мысли, достаточно легко. Первым тревожным сигналом становятся вопросы учеников, такие, как «а будет ли это в контрольной работе?» и ему подобные. Это значит, что ученик уже раздумывает над тем, нужна ли ему эта информация для получения наилучшей отметки, или он может её не запоминать, поскольку, на контрольной она ему не пригодится. В этот момент учителю очень важно заметить изменение мотивации учащихся и переместить её вектор в нужном направлении, в противном случае ученики так и останутся замотивированными на получение оценок, а не знаний. Первостепенная задача учителя – не допустить подобной смены мотивации в принципе, но, если случилось так, что учащиеся больше сосредотачиваются на отметках, нежели на пройденном материале, этот момент ни в коем случае нельзя упускать: ученики, стремящиеся исключительно к отличным отметкам, не только не усваивают программу в долгосрочной перспективе, но и могут развить так называемый «комплекс отличника», с которым будет непросто идти по жизни по окончании обучения в школе.

Еще одна проблема оценок заключается в том, что они слишком сильно дифференцируют школьников на разные категории, попадая в одну из которых, ученик едва ли может её изменить – усилия, которые необходимо для этого приложить, порой оказываются слишком боль-

шими для учащегося, и это также отнимает от мотивации в обучении. Из-за этого и отношение учителей, к которым приходит ученик, может быть предвзятым, а оценка – слишком субъективной. Нередки ситуации, в которых учитель занижал оценки ученику, известному ему троечником, потому что не ожидал от него ничего большего, и ученик переставал стараться, поскольку оценки лучше ему все равно не получить. Есть, впрочем, и обратная сторона медали: когда отличник, объективно не заслуживший пять, получает наивысшую оценку только благодаря репутации, сложившейся благодаря его предыдущим стараниям и заслугам, и это подрывает не только его мотивацию работать дальше, но и мотивацию одноклассников.

Часть проблемы, впрочем, заключается не только в отметках и не только в том, как ученики стремятся получить наивысшую из них, но и в логике современных учителей: многие, особенно учителя старой закалки, считают, что отметка – единственный способ держать ученика «в ежовых рукавицах». Поэтому происходит и занижение оценок, о котором мы говорили ранее, и завышение их для тех, кто кажется учителю более старательным и способным. Принято полагать, что отрицательная отметка замотивирует ученика стараться больше, чтобы в следующий раз не допустить ее, и учителя намеренно ругают учащегося за недочеты вместо того, чтобы похвалить за то, что было сделано верно. Держать учеников в подобной строгости может быть полезно до определенного момента, однако многие учителя не чувствуют, когда перегибают палку в своем стремлении замотивировать учащегося, и именно в этот момент происходит эта смена вектора. Очень важно, будучи педагогом, понимать, сработает ли такая тактика с отдельно взятым учеником, чувствовать, поможет ли ему эта негативная отметка, подстегнет ли его работать еще усерднее или напротив только убьет любое желание стараться в принципе – ведь нет смысла прикладывать усилия, если их все равно не оценят так, как хотелось бы.

Неправильную мотивацию в учениках также зарождают родители, для которых оценки в дневнике – практически единственный способ понимать, как обстоят дела у их ребенка в школе. Для них положительные отметки в дневнике – гарант светлого и хорошего будущего их ребенка, и потому дети всеми способами гонятся за хорошими оценками, стараясь получить одобрение со стороны родителей. В итоге мы получаем ситуацию, в которой оценки совершенно не показывают истинной картины зна-

ний учеников и накладывают дополнительный стресс на плечи школьников. Родители обычно не видят проблемы в своей требовательности, уверенные, что отличная отметка – абсолютная необходимость, поскольку отражает старания и знания их детей, хотя на деле это далеко не всегда соответствует действительности.

Что же делать в этой сложной ситуации? Какие альтернативы есть у учителей, когда система требует от них действенную оценку знаний учащихся, которая поможет осуществлять дифференциацию учащихся?

Во-первых, система действительно требует оценку знаний учащихся, но не отметку. В современных реалиях слова оценка и отметка перестали различаться между собой и слились в одно единое понятие, в то время как первоначально их значения достаточно различны. Ведь отметка – это балл, выставляемый ученику за его знания, а оценка – это именно оценивание результативности обучения, точная характеристика знаний учащихся. Оценка далеко не всегда бывает выражена какими-либо отметками, она вполне может существовать исключительно в словесной форме, и как только она превращается в отметку, то ее смысл сужается.

Эффективность подобной системы – системы, где оценивание знаний и усилий ученика происходит иными способами, отличными от выставления привычных нам отметок, – доказана существованием специальных школ, в которых от нее отказались в пользу более здоровых методик. На данный момент количество таких школ невелико ввиду того, что они целиком и полностью экспериментальны, однако учащиеся в таких классах замотивированы совсем иными вещами: достижение результата и получение новых знаний занимает их гораздо больше, чем оценки и контрольные работы, а из этого рождается здоровый интерес к ранее им неизвестной информации. Более того, в таких школах отсутствует демонстративное разделение на преуспевающих и отстающих учеников, и это не демотивирует тех, кому обучение дается несколько сложнее, чем остальным детям. В конечном итоге в подобной системе оценивания ученик сосредоточен не на том, чтобы принести домой хорошую оценку, а на получении знаний, и это положительно сказывается как на самом процессе обучения, так и на психическом здоровье учеников, снимая определенную долю стресса и помогая им раскрыть природный потенциал в наибольшей мере.

Введение данной методики в общеобразовательные школы кажется на данный момент

несколько нереальной задачей, поскольку современные дети привыкли к системе поощрения положительной оценкой и наказания отрицательной, однако это возможно. В первых двух классах начальной школы привычные старшеклассникам оценки обычно либо заменяют на символы и игровые категории, либо попросту не вводят в принципе. И если с первого класса ребенок привыкает к тому, что оценивание его работы, стараний и поведения происходит иным образом, это не станет для него проблемой и дальше, но поспособствует при этом формированию интереса и жажды к знаниям. Очевидно, что ввести иную систему оценивания в классах, где учащиеся привыкли к стандартной методике отметок от одного до пяти, и при этом получить должный эффект практически невозможно, однако именно в этом и кроется сама опасность этой системы априори: ученики, чья мотивация зависит исключительно от отметок, впоследствии не видят необходимости стараться и прилагать усилия, если за этим не следует похожего поощрения – выставленного зачета или экзамена, или, позднее, к примеру, премии на работе. Именно эту подмену мотивации необходимо искоренить в современной системе образования.

Во-вторых, существует альтернативный способ оценки, которым как раз можно заменить стандартные школьные отметки, и заключается он в следующем: если работа выполнена учащимся от начала и до конца без ошибок и недочетов, она принимается учителем и ставится положительная отметка; если нет – отметки не ставится в принципе до тех пор, пока ученик не выполнит работу безупречно. Индивидуально-групповые методы работы путем совмещения поточных лекций, групповых форм работы, лабораторных работ и тренингов в микрогруппах с индивидуальными консультациями, в прямом диалоге «преподаватель-слушатель». Использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе позволяет снизить затраты труда педагогов, повысить эффективность управления процессом воспитания и обучения, преодолеть психологический барьер у учителей более солидного возраста к использованию ИКТ [8]. Информационные технологии оказывают решающее влияние на все этапы процесса обучения: от предоставления учащимся знаний, умений и навыков до контроля их усвоения, при этом обеспечиваются такие важнейшие характеристики обучения, как качество, избирательности материала, учет индивидуальности, постоянный контроль и самокон-

троль усваиваемости материала, высокий эффект использования ресурсов учителей

Таким образом, неподготовленный к уроку ученик получает не двойку, а возможность исправить это. Так, родители будут четко понимать, что усвоил их ребенок, а что – еще нет, без нередко встречающихся завышенных ожиданий. Учителям же это даст возможность куда более ясно видеть, как обстоит ситуация в классе, и выделять для себя проблемные места в материале, которые учащиеся осваивают с трудом.

Такая альтернативная методика, разумеется, должна быть введена не отдельно от учебного процесса, но с определенной его адаптацией под новые способы оценивания. Помимо некоторых изменений в учебной программе, которые неизбежно последуют за введением новых методов оценки, должны быть произведены также изменения в коммуникации между всеми участниками учебного процесса. Очень важно отдавать себе отчет в том, что учащиеся могут потерять мотивацию, и её необходимо будет выстраивать заново, а также понимать, что, поскольку этот способ оценивания предполагает гораздо меньшие уровни стресса и напряженности, учебный процесс будет проходить несколько более расслаблено. Это благоприятно повлияет на учеников, поскольку из конкурентной, тяжелой среды школа превратится в место, куда они будут приходить за новыми знаниями и интересной для них информацией, а переживания об оценках и контрольных можно будет оставить. Разумеется, потребуется время, чтобы привыкнуть к такой методике, как учителям, так и учащимся и их родителям, но бесспорно то, что в долгосрочной перспективе изменение нынешней системы оценивания повлечет за собой положительную динамику в уровне школьного образования.

Итак, из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: нынешняя система оценивания при помощи отметок становится все менее и менее релевантной, поскольку меняет вектор мотивации учащихся, тем самым ухудшая процесс обучения. Ученики перестают стремиться к знаниям и начинают стремиться к успешному написанию контрольной или сдаче экзамена на высший балл, обыкновенно используя для этого любые методы, включая списывание или быстрое запоминание материала, который потом так же быстро покидает кратковременную память. Таким образом получается, что, выходя из школьных стен, выпускники забывают большую часть того, что выучили в школе. Существование эффективных альтернатив современной методике оценивания дока-

зано опытом школ, внедривших данную систему, и велика вероятность, что смена мотивации учеников с получения отметок на получение знаний поможет как более глубокому, плодотворному и полноценному усвоению школьной программы, так и дальнейшему процессу обучения. Для подобных перемен необходима готовность экспериментировать с новой альтернативной методикой, а также глубокое понимание того, как работает мотивация учащихся в принципе, однако при верном подходе к учебному процессу с изменениями в системе оценивания знаний и навыков учеников они принесут свои

плоды – учащиеся будут не только лучше усваивать материал, поскольку будут искренне в нем заинтересованы, но и станут более стрессоустойчивыми, самостоятельными и взрослыми. Несомненное положительное влияние альтернативной системы на психическое здоровье учеников поможет им легче найти себя в интересной для них сфере, даст дополнительную мотивацию для поступления в университеты, а также поможет учащимся справляться со сложными жизненными ситуациями здоровыми методами.

Список литературы:

1. Абасов, З.С. От оценки учителя к самооценке ученика / З.С. Абасов // Директор школы. – 2009. – № 2.
2. Бахмутский, А.Е. Школьная система оценки качества образования / А.Е. Бахмутский // Школьные технологии. – 2004. – №1. – С. 136.
3. Гам, В.И. О некоторых проблемах оценивания результатов учебной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС / В.И. Гам, Е.В. Бузина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4.
4. Оценка в современной школе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №5. – С. 14-20.
5. Палтышев, Н. Необходима ли оценка знаний учащихся / Н. Палтышев // Учительская газета. – 2010. – № 3.
6. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
8. Савотина, Н.А. Актуальные задачи и направления оптимизации профессиональной подготовки учителя к воспитательной работе / Н.А. Савотина, М.В. Реймер // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА. – 2019. – Вып. 65. – Ч. 3. – С. 150-153.
9. Слостёнин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
10. Формирование успешности учащихся средствами рейтингового контроля // Школьные технологии. – 2003. – №6. – С. 94-99.
11. Якиманская, И.С. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования / И.С. Якиманская // Психологические критерии качества знаний школьников. – М.: АПН СССР, 1990. – С. 5-20.

N.A. Savotina, M.V. Reimer, I.O. Usova
PROBLEMS OF STUDENTS ' KNOWLEDGE ASSESSMENT

Abstract: The article deals with the problems of assessment and teacher's assessment activities that are relevant to the modern education system. It is noted that the current system of assessment using marks is becoming less relevant due to changes in the vector of students' motivation and its negative impact on the effectiveness of the learning process. In the context of this problem, we analyze the interpretation of key terms («assessment», «mark», «diagnostics», «monitoring») that affect the qualitative and quantitative analysis of students' knowledge and skills. The authors come to the conclusion that it is appropriate to assess the results based on the integrated use of traditional and innovative tools. The quality assessment system is based on a comprehensive approach to monitoring and summarizing all the results of the verification of the achievement levels of subject and metasubject results, and mandatory accounting of students'

personal results. The main areas of students' motivation that affect the effectiveness of students' learning and mental health are considered. Alternative ways of assessing students' knowledge are offered.

Key words: assessment, mark, training, motivation, pedagogical monitoring, diagnostics, rating scale.

References:

1. Abasov Z.S. Ot otsenki uchitelya k samootsenke uchenika // Direktor shkoly. – 2009. - № 2.
2. Bakhmutsky A.E. Shkolnaya sistema otsenki kachestva obrazovaniya // Shkolnye tekhnologii. - 2004. - № 1. – P. 136.
3. Gam V.I., Buzina E.V. O nekotorykh problemakh otsenivaniya rezultatov uchebnoi deyatel'nosti shkolnikov v usloviyakh realizatsii FGOS // Sovremennyye problem nauki i obrazovaniya. - 2012. - №4.
4. Otsenka v sovremennoi shkole // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2002. - № 5. – P. 14-20.
5. Paltyshev N. Neobkhodima li otsenka znany uchashchikhsya // Uchitelskaya gazeta. – 2010. - № 3.
6. Pedagogika / Ed. P.I. Pidkasisty. – M.: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 1998. – 640 p.
7. Podlasy I.P. Pedagogika. In 2 b. B. 1: Obshchiye osnovy. Protsess obucheniya. – M.: HPC VLADOS, 1999. – 576 p.
8. Savotina N.A., Reimer M.V. «Aktualnye zadachi i napravleniya optimizatsii professionalnoi podgotovki uchitelya k vospitatel'noi rabote». Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – Collection scientific works: - Yalta: RIE HPA, 2019 – Iss. 65 – P. 3 – P. 150-153.
9. Slastyonin V.A. and oth. Pedagogika: Ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeny. / V.A. Slastyonin, I.F. Isayev, E.N. Shiyanov: Ed. V.A. Slastyonin. – M.: PC “Academia”, 2002. – 576 p.
10. Formirovaniye uspekhov uchashchikhsya sredstvami reitingovogo kontrolya // Shkolnye tekhnologii. – 2003. - № 6. – P. 94-99.
11. Yakimanskaya I.S. Problema kontrolya i otsenki znany kak predmet psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya // Psikhologicheskiye kriterii kachestva znany shkolnikov. —M.: APS USSR, 1990. – P. 5-20.

УДК 373.31

В.А. Антохина, А.И. Должикова
ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ:
ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: В статье представлены результаты теоретического осмысления проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников. Делается попытка систематизировать предлагаемые в литературе научно-методические решения с позиций современного научного знания о закономерностях, условиях формирования исследуемого феномена. Рассматривается классификация разработанных и апробированных нами методических инструментов, направленных на формирование разных аспектов контрольно-оценочного акта и отражающих предложенное нами понимание контрольно-оценочной самостоятельности как продукта преобразования универсальных контрольно-оценочных действий, скоординированных между собой в единую систему, в качество личности.

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

Проблемы современного социума находят отражение в отечественном начальном образовании. Под влиянием многих социальных факторов наполняемость начальных классов колеблется в среднем от 25 до 36 учащихся. При этом выполнение требований ФГОС НОО, связанных с развитием личности учащихся, является приоритетной задачей в работе учителя. В этой ситуации неизбежно возникает вопрос: каким образом должен быть организован учебный процесс, чтобы, с одной стороны, обеспечить соответствие требованиям Стандарта, а с другой стороны, предупредить нерациональные трудовые затраты учителей? Современные научно-методические разработки убедительно свидетельствуют о том, что эффективный путь решения названной проблемы связан с организацией учебного процесса в логике системно-деятельностного подхода, при котором развитие личности обучающегося происходит в процессе формирования у него умения учить себя самостоятельно (учебной самостоятельности) через освоение всех групп универсальных учебных действий (УУД) [1, 7].

Анализ научно-методической литературы показывает, что основу учебной самостоятельности младших школьников составляет их контрольно-оценочная самостоятельность [2]. Контрольно-оценочная самостоятельность нами понимается как продукт преобразования универсальных контрольно-оценочных действий (контроля и оценки действий другого человека, ретроспективного, процессуального и прогностического самоконтроля и самооценки), скоординированных между собой в единую систему, в качество личности [1]. Ниже мы представ-

вим анализ предложенного нами определения понятия.

Из сказанного следует, что успешное становление контрольно-оценочной самостоятельности посредством освоения составляющих её компонентов (действий) значительно влияет на эффективность учебного процесса, на достижение планируемых результатов современного начального образования [10, 11].

В современной научной литературе раскрыты этапы и условия становления контрольно-оценочной самостоятельности школьников младшего и среднего звена, описаны отдельные способы и приемы ее формирования [2]. Вместе с тем, специальные исследования [9], результаты нашей экспериментальной работы, проведенной в 2018-2019 гг. в школах Калужской области Жуковского района (МОУ «Основная общеобразовательная школа №1 им. С.Ф. Романова», МОУ ООШ им. А.В. Грибковой с. Истье Жуковского р-на) [3], свидетельствуют о низком уровне теоретической и практической готовности учителей к деятельности по формированию контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников. При анализе размещенных на сайтах публикаций учителей начальных классов по обсуждаемой проблеме нами зафиксировано смешение педагогами базовых понятий, незнание теоретических основ методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности.

Наш опыт профессионального общения с учителями начальных классов дает основание для утверждения о том, что у педагогов, формирующих контрольно-оценочную самостоятельность младших школьников, существует потребность в систематизированном описании

методических способов и приемов ее развития, которые, во-первых, реализуют системно-деятельностный подход к обучению, во-вторых, учитывают теоретические основы формирования учебной самостоятельности. Подобная систематизация методического инструментария может существенно облегчить работу учителя на всех ее этапах: от планирования до реализации.

Задачи данной статьи мы видим в том, чтобы представить обзор существующих путей формирования контрольно-оценочной самостоятельности, подвергнуть анализу предложенные методические решения проблемы и, опираясь на выявленные в научно-методической литературе теоретические положения [3], предложить систематизацию методических инструментов развития контрольно-оценочной самостоятельности.

А.Б. Воронцов, один из первых исследователей обсуждаемой проблемы, определил роль начального звена школы в становлении контрольно-оценочной самостоятельности, разработал этапы, педагогические средства и приемы её формирования [2]. По мысли А.Б. Воронцова, формирование данного качества связано прежде всего с внедрением безотметочного обучения в школах. Один из выводов его статьи связан с утверждением о том, что «в одиночку (отдельным учителям) за реформирование системы контроля и оценки лучше не браться» [2]. Нам же представляется, что приведенное положение не исключает возможности внедрения в общую практику школы работы по формированию контрольно-оценочной самостоятельности в логике становления УУД. Поясним нашу мысль.

Основная проблема в данном случае заключается в осмыслении существа понятия «контрольно-оценочная самостоятельность». А.Б. Воронцов не предложил четкого его определения. Попытку раскрыть сущность названного понятия сделала Е.В. Проничева, охарактеризовав контрольно-оценочную самостоятельность как качество личности, основными показателями сформированности которого являются черты характера [6]. Но важным представляется следующее обстоятельство: учителям, ориентированным на выполнение требований ФГОС НОО, в условиях переполненных классов непросто заниматься формированием и мониторингом успешности становления черт характера.

На наш взгляд, данная проблема решается при рассмотрении исследуемого феномена как «продукта преобразования универсальных кон-

трольно-оценочных действий (контроля и оценки действий другого человека, ретроспективного, процессуального и прогностического самоконтроля и самооценки), скоординированных между собой в единую систему, в качество личности» [1]. Ориентируясь на предложенное нами деятельностное осмысление сущности контрольно-оценочной самостоятельности, учитель сможет выстраивать стратегию ее формирования в логике развития соответствующих УУД, что вполне согласуется с концептуальными положениями ФГОС НОО.

Продолжая анализ предложенных в научно-методической литературе путей решений проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности, обратим внимание на методы, представленные Е.В. Проничевой. Для нас представляют интерес те, которые предлагается использовать на уроках русского языка [5]. Так, метод наглядной самооценки помогает ребенку ориентироваться на собственные достижения. В указанной статье предлагается образец проведения самостоятельной работы в классе с использованием шаблона таблицы, содержащей следующие пункты: «критерии оценки умения», «тема» – где расположены тексты заданий, «оценка моя», «оценка учителя». Сама идея подобной организации материала имеет значительный потенциал для формирования контрольно-оценочной самостоятельности, поскольку определяет действия контроля и оценки как самостоятельные и равноправные по отношению к основному – предметному действию. Однако в приведенной схеме перечислены только критерии оценки, но не указаны показатели. С учетом сказанного, могут быть предложены два варианта решения: а) данную таблицу следует доработать; б) необходимо провести специальную работу с учащимися, где будут пояснены роль и отношения критериев и показателей, закреплены постоянные показатели за критериями. В таком случае повышается уровень объективности самооценки и самоконтроля.

Изучение работ А.Б. Воронцова [2], Е.В. Проничевой [5, 6], Л.М. Фридмана [8], Марковой А.К. [4] позволили нам определить теоретические основы формирования контрольно-оценочной самостоятельности. Приведем положения, являющиеся ключевыми для разработки нового подхода к систематизации упражнений и заданий к ним, предлагаемых в существующих научно-методических исследованиях.

1. Этапы в формировании контрольно-оценочной самостоятельности младших школь-

ников должны соотноситься со следующими контрольно-оценочными действиями:

- 1) контроль и оценка действий другого человека;
- 2) ретроспективные или итоговые самоконтроль и самооценка;
- 3) процессуальные самоконтроль и самооценка;
- 4) прогностические самоконтроль и самооценка.

Поясним особенности предложенных этапов формирования контрольно-оценочной самостоятельности. Начальным этапом формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников является освоение ими контроля и оценки действий другого человека. 2-4 этапы обосновываются идеями Марковой А.К. о соотношении контрольно-оценочных действий и основного предметного действия по временному признаку [4] По мысли А.К. Марковой, рассматривавшей самооценку и самоконтроль как неотъемлемую и важнейшую составляющую учебной самостоятельности, действия контроля и оценки должны производиться после выполнения задания, во время и перед выполнением задания. Кроме того, представленная последовательность отражает возрастание степени сложности выполнения обсуждаемых контрольно-оценочных действий школьниками, логику их формирования. Значимыми представляются нам и научные знания о закономерностях формирования рассматриваемых действий: сначала названные контрольно-оценочные действия выполняются во внешне-речевой форме, затем во внутренней речи.

2. Наиболее актуальными для планирования и реализации уроков в начальных классах являются следующие виды самоконтроля, выделяемые в зависимости от формы организации: фронтальный, индивидуальный, взаимопроверка.

3. Теоретические данные о составе контрольно-оценочного акта определяют положение о том, что изолированное формирование отдельных видов самоконтроля и самооценки не обеспечивает их интеграции в контрольно-оценочную самостоятельность, так как каждый вид направлен на развитие какой-либо стороны изучаемого навыка.

4. Контрольно-оценочная деятельность должна иметь в качестве объекта не только предметные знания и действия, но и универсальные учебные действия.

В соответствии с теоретическими основами формирования контрольно-оценочной самостоятельности предлагаем систематизировать

методические инструменты развития контрольно-оценочной самостоятельности по нескольким основаниям.

1. Типы заданий, выделяемые в зависимости от этапов становления контрольно-оценочной самостоятельности, коррелирующих с видами самоконтроля и самооценки. Данная группа методических инструментов нацелена на формирование значимых для начального образования видов контрольно-оценочных действий. Назовем и прокомментируем их.

1.1. Задания на формирование контроля и оценки действий другого человека.

Методические инструменты данного типа достаточно распространены в школьной практике. Например, задания «ловушки», организация взаимоконтроля после выполнения упражнений, когда учащимся предлагают поменяться тетрадями, провести проверку и выставить оценки друг другу и др.

1.2. Задания, инициирующие ретроспективные (или итоговые) действия самоконтроля и самооценки.

Задания, типа «Проверь и оцени свою работу», встречаются во многих учебниках по русскому языку, но не имеют системного характера. Учителю необходимо акцентировать внимание детей на необходимости самоконтроля при выполнении каждого упражнения. Для преодоления указанного методического недочета целесообразно организовать обучение школьников поиску «скрытых заданий». Поясним сказанное. Часто в учебниках опускаются некоторые элементы при формулировке заданий. Например, при работе с моделями опускается задание: «Прочти модель/схему». Однако без прохождения данного этапа выполнение задания невозможно, и названное задание оценивается авторами учебника как само собой разумеющееся, а значит, носит характер «скрытого задания». Если ученик осознает задание «Проверь и оцени свою работу» как неотъемлемую часть выполнения любого упражнения, это способствует целенаправленному формированию самостоятельной контрольно-оценочной деятельности. Для предупреждения формализма в выполнении самоконтроля целесообразно предлагать различные формы самоконтроля и самооценки, например, заполнение раздела «Мои любимые ошибки» на последней странице тетради, разноцветные поправки, оценка по 100 бальной шкале, «волшебные линейки» и др.

1.3. Задания, стимулирующие выполнение процессуального самоконтроля и самооценки.

Задания этой группы встречаются эпизодически как в учебниках, так и в реальной школьной практике. Учебники направляют школьников к памятке: «Обратись к памятке при выполнении упражнения». В реальной практике учителя предлагают учащимся комментировать свое написание шепотом. Считаем эффективным использование моделей и схем изученных правил (памяток) для организации процессуального самоконтроля, т.к. данные средства позволяют обратиться к деятельности сути правила, к способам действия без повторного анализа полных формулировок.

1.4. Задания, направленные на формирование прогностического самоконтроля и самооценки.

В указанную группу входят самые сложные для учащихся задания. При анализе УМК по русскому языку, допущенных к реализации ФГОС НОО, мы не встретили заданий, инициирующих выполнение прогностического самоконтроля и самооценку. Прогностический самоконтроль и самооценка формируются при оценке учащимися уровня своих знаний и умений до начала выполнения задания. Данная ситуация возникает, когда учащемуся предлагают выбрать задание из предложенных средств, дифференцированных по уровням сложности. Ученик вынужден провести анализ своих знаний по предложенной теме и оценить уровень своих умений в этой области, а затем проверить свое предположение, выполнив задание.

2. Типы заданий, выделяемые с учетом организации сотрудничества между участниками образовательного процесса.

2.1. Задания, инициирующие организацию контроля и оценки выполнения действия со стороны учителя.

Это первичный и необходимый элемент в формировании контрольно-оценочной самостоятельности учащихся, так как действия учителя служат эталоном для учащихся. Названный тип заданий реализуется через все основные формы опроса (фронтальный письменный и устный, индивидуальный письменный и устный).

2.2. Задания, программирующие контроль действий другого человека.

В школьной практике задания такого типа реализуются в виде контроля и оценки качества ответа одноклассников, отвечающих с места или у доски.

2.3. Задания, направленные на организацию взаимоконтроля.

Эти задания получили широкое распространение в школьной практике. Важно отме-

тить, что взаимоконтроль и самооценка могут быть организованы на разных этапах выполнения задания – в процессе письма и после выполнения упражнения.

3. Методические инструменты, выделяемые в зависимости от направленности действий контроля и оценки.

3.1. Задания, стимулирующие контроль и оценку предметных знаний и умений.

К данной группе можно отнести все перечисленные выше типы заданий.

3.2. Инструменты, программирующие выполнение контроля и оценки универсальных учебных действий.

Контролю и оценке должны подвергаться не только осваиваемые предметные умения, но и выполняемые универсальные учебные действия как современные планируемые результаты начального образования (например, логические УУД классификации, сравнения и пр.).

Данная группа методических инструментов требует особого внимания, так как в реальной школьной практике контрольно-оценочные действия рассматриваются преимущественно в связи с предметными умениями, при этом опускается необходимость контроля и оценки формирования универсальных учебных действий. Данное обстоятельство приводит к тому, что учителя сами не отслеживают уровни сформированности УУД, а, следовательно, не обучают данному умению учащихся. Примером рассматриваемой группы заданий может служить апробированный нами способ организации проверки домашнего задания через документ-камеру. Учащийся должен защитить оценку, которую он поставил себе сам за выполнение домашнего задания, проведя повторно самостоятельную проверку своей работы перед всем классом. В ходе этой работы учащийся демонстрирует не только предметные навыки, но и владение элементами контрольно-оценочного акта. Учащиеся в этот момент оценивают не только знания, но и ход рассуждения (логические УУД), обращают внимание на этапы и способы контроля и оценки.

Безусловно, предложенная нами систематизация методических способов формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников условна, и одно задание может включать в себя несколько направлений работы по формированию контрольно-оценочных действий, как, например, в последнем примере, где осуществляются самоконтроль и самооценка и одновременно контроль и оценка действий другого человека. Но мы убеждены, что подобная систематизация позво-

лит учителям грамотнее использовать существующие методические разработки, не нарушая природы изучаемого явления и этапов его формирования.

Обобщая сказанное, отметим: в настоящее время накоплен значительный арсенал методических инструментов (заданий, приемов, способов) формирования контрольно-оценочной самостоятельности, однако они не упорядочены, не систематизированы с учетом сложившихся теоретических предпосылок выстраивания методики формирования обсуждаемого феномена. Данное обстоятельство приводит к хаотичному применению методических

средств на уроках или к постоянной эксплуатации только отдельных из них, что негативно сказывается на эффективности работы по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников. Предложенная нами систематизация позволяет выстроить непротиворечивую, научно-обоснованную типологию методических инструментов, открывает новые аспекты в поиске эффективных методических решений проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников в логике системно-деятельностного подхода.

Список литературы:

1. Антохина, В.А. Формирование контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников при обучении русскому языку: нейропсихологические аспекты / В.А. Антохина, А.И. Должикова // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 4. – С. 28-31.
2. Воронцов, А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка [Электронный ресурс] / А.Б. Воронцов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrolno-otsenochnaya-samostoyatelnost-mladshih-shkolnikov-kak-osnova-uchebnoy-samostoyatelnosti-podrostka>.
3. Должикова, А.И. Формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников при обучении орфографии: теоретико-экспериментальные аспекты / А.И. Должикова // Научные достижения и открытия 2020: сборник статей XIII Международного научно-исследовательского конкурса – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2020. – С. 131-135.
4. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение. – 1983. – 96 с.
5. Проничева, Е.В. Способы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников [Электронный ресурс] / Е.В. Проничева // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-kontrolno-otsenochnoy-samostoyatelnosti-mladshih-shkolnikov>.
6. Проничева, Е.В. Уровни контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника. [Текст] / Е.В. Проничева. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – №2.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/8841f2bb7dbf3e6f9f115bcdea600c760edcacf7/.
8. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя [Текст] / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение. – 1991. – 223 с.
9. Юрина, Т.А. Формирование и развитие орфографических навыков в школе среднего звена: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Т.А. Юрина. – Рязань: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2007. – 251 с.
10. Spates, C. Richard & Kanfer, Frederick. (1977). Self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement in children's learning: A test of a multistage self-regulation model 1. Behavior Therapy. - 8. 9-16. 10.1016/S0005-7894 (77) 80115-9 [К. Ричард Спейтс, Фредерик Х. Канфер, Самоконтроль, самооценка и самоподкрепление в обучении детей: апробация многоступенчатой модели саморегуляции].
11. James H. McMillan and Jessica Hearn. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement [Electronic resource]. – URL: gov/fulltext/EJ815370.pdf [Джеймс Х. МакМилан, Джессика Харн. Самооценка учащихся: ключ к более сильной мотивации учащихся и достижению более высоких результатов].

V.A.Antokhina, A.I. Dolzhikova

**FORMATION OF CONTROL AND ASSESSMENT INDEPENDENCE
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WHEN LEARNING SPELLING:
EXPERIENCE OF SYSTEMATIZATION OF SCIENTIFIC-METHODICAL SOLUTIONS
OF PROBLEM**

Abstract: The article presents the results of the theoretical understanding of the problem of the formation of control and assessment independence of primary schoolchildren. The attempt is made to systematize the scientific and methodical solutions proposed in the literature from the standpoint of modern scientific knowledge about the laws, conditions for the formation of the studied phenomenon. The article considers the classification of the methodical tools developed and tested by us, aimed at the formation of various aspects of the control and assessment act and reflecting our proposed understanding of control and assessment independence as a product of the transformation of universal control and assessment actions, coordinated with each other into a single system, into the quality of the personality.

Key words: control and assessment independence, universal educational actions, spelling teaching, primary schoolchildren, systematization of tasks.

References:

1. Antokhina V.A., Dolzhikova A.I. Formirovaniye kontrolno-otsenochnoi samostoyatel'nosti u mladshykh shkolnikov pri obuchenii russkomu yazyku: neiropsikhologicheskiye aspekty. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – Collection of scientific works: Yalta: RIE HPA, 2020. – Iss. 67. – P. 4. – P. 28-31.
2. Vorontsov A.B. Kontrolno-otsenochnaya samostoyatel'nost mladshikh shkolnikov kak osnova uchebnoi samostoyatel'nosti pordorstka // Munitsipalnoye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment. 2009. - № 5 [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontrolno-otsenochnaya-samostoyatel'nost-mladshih-shkolnikov-kak-osnova-uchebnoy-samostoyatel'nosti-podrostka>.
3. Dolzhikova A.I. Formirovaniye kontrolno-otsenochnoi samostoyatel'nosti mladshykh shkolnikov pri obuchenii orfografii: teoretiko-eksperimentalnye aspekty // Nauchnye dostizheniya i otkrytiya 2020: Collection of works XIII International scientific-research contest – Penza: MCSC «Nauka i Prosveshcheniye». – 2020. – P. 131- 135.
4. Markova A.K. Formirovaniye motivatsii ucheniya v shkolnom vozraste: Posobiye dlya uchitelya. [Text] / A.K. Markova – M.: Prosveshcheniye. – 1983. – 96 p.
5. Pronicheva, E.V. Sposoby formirovaniya kontrolno-otsenochnoi samostoyatel'nosto mladshikh shkolnikov // Yaroslavsky pedagogichesky vestnik. – 2009. - № 1 [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-formirovaniya-kontrolno-otsenochnoy-samostoyatel'nosti-mladshih-shkolnikov>
6. Pronicheva, E.V. Urovni kontrolno-otsenochnoi samostoyatel'nosti mladshogo shkolnika. [Text] / E.V. Pronicheva. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. – 2008. - № 2.
7. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standard nachalnogo obshchego obrazovaniya [Electronic assess] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/8841f2bb7dbf3e6f9f115bcdea600c760edcac7/.
8. Fridman, L.M. Psikhologichesky spravochnik uchitelya [Text] / L.M. Fridman, I.Yu. Kulagina. – M.: Prosveshcheniye. – 1991. – 223 p.
9. Yurina, T.A. Formirovaniye i razvitiye orfograficheskikh navykov v shkole srednego zvena: diss. ... Cand.Ped.Sc: 13.00.02. – Ryazan State University named after S.A. Esenin, Ryazan – 2007 – 251 p.
10. Spates, C. Richard & Kanfer, Frederick. (1977). Self-monitoring, self-evaluation, and self-reinforcement in children's learning: A test of a multistage self-regulation model 1. Behavior Therapy. - 8. 9-16. 10.1016/S0005-7894 (77) 80115-9.
11. James H. McMillan and Jessica Hearn. Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement [Electronic resource] URL: gov/fulltext/EJ815370.pdf.

УДК 376.3

А.Г. Биба, Ю.В. Лукьянова
**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ
ДИСЛЕКСИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. Статья посвящена проблеме коррекции нарушений чтения младших школьников в условиях инклюзивного образования. Анализируются психолингвистические причины возникновения нарушений чтения учащихся начальных классов, определяются направления их устранения.

Ключевые слова: дислексия, психолингвистика, причины дислексии, младший школьный возраст, коррекция дислексии.

На современном этапе развития инклюзивного образования учителя начальных классов сталкиваются с проблемой исправления стойких ошибок в чтении у детей с недоразвитием речи. Несмотря на общие механизмы чтения учащихся без нарушений речи и с речевыми патологиями, пути исправления ошибок второй категории младших школьников определяются особенностями овладения ими письменной речью. В связи с этим, учителям общеобразовательной школы для выбора средств коррекционной работы необходимо иметь представление о патологии чтения и ее причинах.

Нарушение процесса чтения носит название дислексии [5]. Проблема дислексии исследована в теории логопедии: определена сущность дислексии, выделены ее виды (Р. Беккер [2], Р.И. Лалаева[5], М.Н. Русецкая [8], М.Е. Хватцев [9], Г.В. Чиркина [11] и др.). Однако, на наш взгляд, вопрос о психолингвистических причинах данного нарушения нуждается в уточнении, поскольку учет отклонений в формировании речевой функции и в овладении операционным составом читательской деятельности является существенным в отборе средств коррекционной работы. На недостаток в изучении этиологии дислексии указывается в научно-методических исследованиях (например, в работах Г.Н. Градовой [4], Н.А. Цыпиной [10] и др.). В рамках данной статьи попытаемся восполнить недостающую информацию.

Анализ психологической стороны процесса чтения (исследования Б.Г. Ананьева [1], Т.Г. Егорова [3], А.Р. Лурии [6], Д.Б. Эльконина [12] и др.) позволяет заключить, что недостатки чтения младших школьников с речевыми нарушениями обусловлены несовершенством их аналитико-синтетических умений и фонематического восприятия. В психолингвистическом аспекте чтение рассматривается как вид речевой деятельности, сущность которого составляет движение от восприятия печатного текста к пониманию его содержания. Полноценная

реализация процесса чтения обеспечивается последовательно осуществляемыми автоматизированными операциями перцептивного и когнитивного плана [12].

На начальном этапе овладения навыком чтения учащиеся определяют буквенный состав слова, соотносят букву со звуком и воспроизводят звуковую форму слова [3]. Дети с нарушениями речи смешивают графические образы букв, т.к. не могут правильно вычленить структурные элементы буквы; они ошибочно определяют звуковое значение буквы по причине проблем с дифференциацией звуков. Вследствие недостаточной скоординированности артикуляторных движений младшие школьники неверно воспроизводят звуки, и в данном действии наибольшую сложность представляет слияние звуков. Ученикам требуется произнести согласные звуки в артикуляторном укладе гласного, поэтому при нарушении в согласовании действий речевого аппарата они произносят звуки изолированно и не могут воспроизвести слово в слух, а при чтении «про себя» не воспроизводят образ слова во внутренней речи [5]. Несовершенство названных процессов также приводит к пропускам букв и слогов, к их перестановке в словах при чтении.

Учителя часто отмечают «непродуктивное» чтение детьми с нарушениями речевого развития, имея в виду длительное послоговое чтение, вынуждающее школьников мучительно долго понимать прочитанное. Проблема заключается в том, что существует зависимость между способом чтения и уровнем сформированности умений ориентироваться в печатном слове: определять в нем количество и границы слогов, определять буквенный состав, их звуковое значение. У младших школьников в массовой школе перечисленные действия быстро сворачиваются, происходит их интериоризация, и дети читают целыми словами, уже не задумываясь о технической стороне чтения. У школьников с недоразвитием речи процесс интериоризации

ризации идет долго, они могут читать по слогам до конца обучения в начальной школе.

Для осмысления прочитанного требуется сопоставить воспроизведенный звуковой комплекс с образами слов, хранящимися в памяти. У младших школьников с речевым недоразвитием объем вербальной памяти значительно меньше и словарь беднее, чем у их сверстников без нарушения развития. Объем памяти расширяется за счет услышанных слов и установленных семантических связей. При нарушенном слуховом восприятии звуковые образы слов искажаются, образуется неверная семантическая связь. Если у младшего школьника есть нарушения произношения, то воспроизведенный при чтении звуковой состав слова отличается от эквивалентного ему образа в его памяти, и семантические связи не образуются. Узнавание, следовательно, осмысление слова также осложняется несовпадением его произношения и написания, поскольку правописание слов в русском языке подчиняется морфологическому и традиционным принципам орфографии. Таким образом, ученик с нарушением произношения и фонематического восприятия не понимает слово, хотя оно ему знакомо.

У ребенка с речевым недоразвитием временной разрыв между зрительным восприятием и пониманием прочитанного значительно больше, чем у младшего школьника без особенностей развития. Понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова по причине сложности данного аналитико-синтетических процесса и скорости передачи и обработки информации анализаторами. Для завершения процесса чтения ребенок вынужден напоминать себе звуковой образ слова, поэтому он, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его. Учащиеся могут прочитать слово повторно с ошибкой, значит, и воспринять по-другому, не понять или понять неверно.

Помимо сказанного, у детей с нарушениями речи понимание обращенной к ним устной речи часто осуществляется с опорой на зрительный образ (помогает сама речевая ситуация). При чтении содержание текста оторвано от ситуации, в которой находится ученик, и его восприятие не подкрепляется зрительным образом, что также затрудняет осмысление содержания. Данная особенность восприятия речи провоцирует ошибочное чтение «по догадке» [5]. В процессе чтения слово узнается не только после его прочтения, но и в ходе прочитывания – ребенок догадывается о слове по его начальному звуковому составу (например, читая слово «молоток», прочитав его часть *моло*, ученик

произносит «молоко»), не опираясь на контекст). Объясняется это сложностью аналитико-синтетического чтения: ребенок с нарушениями речи не может установить семантическую связь читаемого слова с синтагмой, фразой, темой текста, не может запомнить все содержание прочитанного ранее. Полем зрения такого ученика является слово, но не фраза (в отличие от ученика без нарушения развития). Он не обращает внимание на лексико-грамматические отношения между словами, следовательно, не учитывает их в процессе понимания содержания. Младшему школьнику с нарушениями речи трудно даются грамматические обобщения, он с ошибками группирует слова в зависимости от лексической и грамматической сочетаемости. В результате ребенок меняет морфемы в читаемых словах, тем самым меняет смысл текста. Данная ситуация усугубляется тем, что у детей с недоразвитием речи нарушен лексико-грамматический строй собственной речи, они не владеют всей парадигмой форм слов, смешивают формы, ошибаются в выборе синтаксических конструкций и т.п.

Ошибочное чтение «по догадке» также возникает по причине несформированности речевого самоконтроля. Контролирующую функцию должно выполнять зрительное восприятие, которое, как было сказано ранее, у детей с речевым недоразвитием имеет аналитико-синтетические нарушения. В итоге чтение «по догадке» приводит к искажению содержания речи.

Таким образом, основными психолингвистическими причинами нарушения чтения у младших школьников являются: несовершенство аналитико-синтетических процессов, нарушение фонематического восприятия, нарушения лексико-грамматического строя речи, низкая скорость восприятия и обработки информации анализаторами, недостаточный объем зрительного восприятия текста и вербальной памяти, слабый речевой самоконтроль. В связи с этим, учителю начальных классов рекомендуется включать в коррекционную работу с такими детьми:

- развитие и совершенствование фонематического восприятия, операций фонематического анализа и синтеза;
- коррекцию звукопроизношения;
- развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), в том числе и буквенного;
- развитие зрительной и слуховой памяти;
- развитие словаря;

– установление смысловых отношений между прочитанными словами, сочетаниями; – коррекцию лексико-грамматических нарушений речи;
– развитие речевого самоконтроля.

Список литературы:

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев. – М.: Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 70. – С. 104-151.
2. Беккер, Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию / Р. Беккер. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 112 с.
3. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – СПб.: изд-во КАРО, 2006. – 296 с.
4. Градова, Г.Н. Практическая логопедия: учеб.-метод. пособие / Г.Н. Градова, Л.Г. Соловьёва. – Архангельск: изд-во АО ИОО, 2013. – 206 с.
5. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – М.: ИНИОН, 2002. – 134с.
6. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 253 с.
7. Оморокова, М.И. Преодоление трудностей: из опыта обучения чтению / М.И. Оморокова [и др.]. – М.: Просвещение, 1990. – 318с.
8. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192с.
9. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 2 / М.Е. Хватцев. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2009.-293 с.
10. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития: Пособие для учителя / Н.А. Цыпина. – М.: изд. н/о «Компекс-центр», 1994. – 86 с.
11. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / Чиркина Г. В. [и др.]; под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. Образования». – Архангельск: Поморский ун-т, 2009. – 401с.
12. Эльконин, Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1991. – 79 с.

A.G. Biba, Y.V. Lukyanova

PSYCHOLINGUISTIC CAUSES OF DYSLEXIA OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: The article is devoted to the problem of correcting reading disorders of primary school children in the context of inclusive education. The article analyzes the psycholinguistic causes of reading disorders of primary schoolchildren and determines the ways of their removing.

Key words: dyslexia, psycholinguistics, causes of dyslexia, primary school age, correction of dyslexia.

References:

1. Ananyev, B.G. Analiz trudnostei v protsesse ovladeniya detmi chteniyem i pismom / B.G. Ananyev. – М.: Izvestiya APS RSFSR, 1955. – iss. 70. – P. 104-151.
2. Bekker R. Narusheniya rechi kak factor, obuslavlivayushchy zatrudneniya v obuchenii chteniyu i pravopisaniyu / R. Bekker. – М.: VLADOS, 2007. – 112 p.
3. Egorov, T.G. Psikhologiya ovladeniya navykom chteniya / T.G. Egorov. – Saint-Petersburg: PH KARO, 2006. – 296 p.
4. Gradova, G.N. Prakticheskaya logopediya: ucheb.-metod. posobiye / G.N. Gradova, L.G. Solovyova. – Arkhangelsk: PH AE IOE, 2013. – 206 p.
5. Lalayeva, R.I. Narusheniya chteniya i puti ikh korrektsii u mladshykh shkolnikov / R.I. Lalayeva. – М.: ISSS, 2002. – 134 p.
6. Luriya, A.R. Osnovnye problemy neirolingvistiki / A.R. Luriya. – Moscow: PH Mosc. Un-ty, 1975. – 253 p.

7. Omorokova, M.I. and oth. Preodoleniye trudnostei: is opyta obucheniya chteniya. / M.I. Omorokova. – M.: Prosveshcheniye, 1990. – 318 p.
8. Rusetskaya, M.N. Narusheniya chteniya u mladshykh shkolnikov: Analiz rechevykh i zritelnykh prichin / M.N. Rusetskaya. – SPb.: KARO, 2007. – 192 p.
9. Khvattsev, M.E. Logopediya. Kniga dlya prepodavatelei i studentov vysshykh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeny. In 2 books. Book 2 / M.E. Khvattsev. – HPC VLADOS, 2009. – 293 p.
10. Tsykina, N.A. Obucheniye chteniya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya: Posobiye dlya uchitelya / N.A. Tsykina. – M.: PH “Kompleks-tsentr”, 1994. – 86 p.
11. Chirkina, G.V. Kommunikativno-rechevaya deyatelnost detei s otkloneniyami v razvitii: diagnostika i korrektsiya: monografiya / Chirkina G.V. and oth; ed. G.V. Chirkina, L.G. Savelyeva; St. Scient. Institution «Institute of Correctional Pedagogy of Russian Academy of Education». – Arkhangelsk: Pomorsk un-ty, 2009. – 86 p.
12. Elkonin, D.B. Kak uchit detei chitat / D.B. Elkonin. – M.: Znaniye, 1991. – 79 p.

УДК 159.9:316.6

А.Г. Бородина, Н.Н. Авраменко
**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРЦЕПТИВНО-РЕФЛЕКСИВНЫХ
И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ
СО СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ ИХ УЧЕНИКОВ**

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение взаимосвязи перцептивно-рефлексивных и управленческих способностей у учителей со стрессоустойчивостью их учеников. В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из учителей и учащихся двух школ г. Калуги. В качестве диагностического инструментария использовались психодиагностические методики. У учащихся преобладает средний уровень стрессоустойчивости, а у многих учителей низкий уровень развития эмпатии и самоконтроля. Следовательно, разработка проекта по повышению перцептивно-рефлексивных и управленческих способностей учителей является актуальной задачей. При повышении уровня эмпатии и самоконтроля, проявляющегося в умении грамотно взаимодействовать с учащимися, воздействовать на них, у учителей появится возможность содействовать улучшению психологического здоровья своих учеников, одним из показателей которого является высокая стрессоустойчивость.

Ключевые слова: способности, педагогические способности, управленческие способности, стрессоустойчивость, рефлексия, эмпатия, самоконтроль

Интерес к проблеме способностей в психологической науке постоянно возрастает. В настоящее время существует множество подходов к определению способностей.

Л.С. Выготский рассматривал способности, прежде всего, как родовые качества человека. Он отмечал, что процесс формирования и развития способностей происходит в соответствии с общей логикой развития высших форм психики и представляет собой процесс переструктурирования целого, когда ни врожденные структуры, ни задаваемые ребенку (в любом случае внешние по отношению к развитию) не работают как отдельные механизмы [3].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что только при наличии у человека определенных способностей возможна его пригодность к определенной деятельности. Конкретный вид труда требует от личности специфических умений, качеств. Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые она предъявляет [20].

Глубоко анализировал проблему способностей и Б.М. Теплов. Под способностями он понимал лишь такие индивидуально – психологические особенности, которые относятся к успешности выполнения какого-либо вида деятельности. Способности не являются врожденной характеристикой личности, лишь анатомо-физиологические особенности или задатки могут быть обусловлены наследственностью. Именно они и лежат в основе развития определенных способностей. Таким образом, способ-

ности определяются как результат развития человека, которое осуществляется лишь в процессе той или иной теоретической или практической деятельности [21].

Ю.Б. Гиппенгер, рассматривая способности как комплексную характеристику личности обращала особое внимание на такие слова, как индивидуально-психологические, готовность и связь способностей с успешным выполнением какой-либо деятельности. То есть при определении понятия «способности», она отмечала их индивидуальную вариативность и психологическую природу, а также подчеркивала связь способностей с успешным выполнением той или иной деятельности. И, наконец, используя слово готовность она значительно сужает круг рассматриваемых индивидуально-психологических особенностей [4].

Анализируя выше сказанное, совершенно очевидно, что достичь высоких результатов в какой-то конкретной профессиональной области возможно только обладая специальными способностями. В частности, требованиям педагогической деятельности отвечают такие индивидуально-психологические особенности личности учителя или педагогические способности, которые определяют успех в освоении данной профессии.

Ф.Н. Гоноболин выделяет двенадцать способностей, объединяя их в следующие группы: 1) дидактическая группа – это способности связывать учебный материал с жизнью и делать его более интересным и доступным для учащихся; 2) рефлексивно – гностические способности, предполагающие проявление творчества

в работе, наблюдательности и интереса по отношению к детям, понимание ученика; 3) интерактивно – коммуникативные способности, включающие педагогический такт и требовательность, умение организовать ученический коллектив; 4) способности, характеризующие яркость, образность, содержательность и убедительность речи педагога [10].

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который также отмечал, что способности эти формируются и развиваются в процессе деятельности, в течение жизни, то есть не являются врожденными [12].

По В.А. Крутецкому, в структуру педагогических способностей входят: дидактические способности; академические способности; перцептивные способности – способности правильно понимать внутреннее состояние учащегося, анализируя внешние проявления и малейшие признаки; речевые способности; организаторские способности; авторитарные способности – способность стать авторитетом для детей в процессе эмоционально-волевого влияния, на основе отличного знания своего предмета, проявления такта и чуткости во взаимодействии; коммуникативные способности; педагогическое воображение – это специальная способность предвидеть последствия своих поступков и действий, что важно в процессе формирования личности ученика; способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности.

Таким образом, педагогические способности подразумевают наличие определенных личностных качеств и раскрываются через конкретные действия, умения.

Наиболее полная трактовка педагогических способностей дана Н.В. Кузьминой. Исходя из положения, что способности учителя – это важнейший фактор формирования и развития способностей учеников, Н.В. Кузьмина выделяет два ряда признаков: 1) специфическая чувствительность к объекту, а также условиям и средствам педагогического труда; 2) специфическая чувствительность к созданию эффективных моделей формирования определенных личностных качеств у учащегося.

В соответствии с этим в педагогических способностях выделяются два уровня, взаимосвязанных между собой: рефлексивный (это перцептивно-рефлексивные способности, которые обращены, прежде всего, к учащемуся; они определяют интенсивность формирования сенсорного или чувственного опыта личности учителя) и проективный (проективные педагогиче-

ские способности обращены к способам учебно-воспитательного воздействия на личность учащегося, на его потребность в самоутверждении и развитии, профессиональном и гражданском становлении).

Согласно Н.В. Кузьминой, в состав педагогических способностей входят: [13] гностические способности, которые позволяют педагогу чувствовать отклик со стороны учащихся в ответ на свое воздействие и в соответствии с этим принимать обоснованные решения в процессе взаимодействия с ними; проектировочные способности состоят в умении планировать маршрут, по которому предстоит вести того или иного учащегося; конструктивные способности дают педагогу возможность построить урок, насыщенный рабочим настроением, творческой атмосферой и, таким образом, получить эмоциональный и интеллектуальный отклик от своих учащихся; коммуникативные способности проявляются в особой чувствительности учителя к выбору стратегий установления оптимальных взаимоотношений с учащимися, завоевание у них доверия и авторитета; организаторские способности – способности организовывать и сплачивать ученический коллектив с целью включения учащихся в различные виды деятельности, побуждать каждого к саморазвитию и самовоспитанию.

Таким образом, как отмечает Н.В. Кузьмина, деятельность учителя, заключающаяся в формировании человеческого в личности ученика, требует специфической педагогической чувствительности.

А.К. Маркова, которая также отмечала при определении педагогических способностей наличие у успешного педагога специфической чувствительности к объекту, условиям и средствам труда, выделяет две большие группы педагогических способностей:

1. Перцептивно-рефлексивные (перцепция-восприятие) способности, дающие учителю возможность понимать самого себя, проникать в индивидуальное своеобразие человека, прежде всего, личности учащегося; данная группа способностей является ведущей в профессиональной деятельности педагога и включает в себя способность к изучению, сопереживанию и пониманию другого человека. Это очень важно для учительского труда, так как именно перцептивно-рефлексивные способности педагога говорят о его ориентации на психическое развитие учащегося.

2. Конструктивные, проективные, управленческие способности, которые связаны с умением воздействовать на другого человека, об-

ращаться к его целям и мотивам и, таким образом, влиять на поступки и поведение в целом [16].

Взаимосвязь между проблемами преподавания, эффективностью учителя и его характеристиками исследуется в трудах многих зарубежных учёных [9, 23, 24, 25].

В частности, Д. Селли писал о профессиональных способностях и специфике труда учителя, рассматривал те требования, которые должны предъявляться к профессиональным и субъектным качествам личности педагога. Например, педагог должен обладать навыками побуждать учащихся к саморазвитию и самовоспитанию, а также учитель должен знать психологические принципы, касающихся понимания душевных способностей ребенка.

Александр Бэн в своих трудах рассматривал профессионально важные качества и умения педагога, такие как способность к рефлексии, владение ораторским искусством, умение владеть мимикой и внешними способами выражения чувств и эмоций. Он одним из первых отметил, что в деятельности учителя установить позитивные взаимоотношения с детьми можно, прежде всего, посредством эмпатии, то есть определяющее влияние оказывает именно способность к сопереживанию. Учителю важно уметь обращаться к их чувствам, понимать сложность и глубину души каждого ребенка.

Понятие рефлексии как особой способности, характерной для учительского труда, представлено в трудах Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой. Рефлексия – это универсальный инструмент развития самосознания педагога. В философской науке рефлексия обозначается как интеллектуальная операция. Она включает в себя такие акты самосознания, как самопознание, самоанализ, самооценка и самоопределение. Таким образом, рефлексивный акт рассматривается в рамках процессуального, деятельностного контекста, что позволяет говорить о рефлексивности как особой способности, определяющей успешность выполнения деятельности [5].

Рефлексия как особое свойство сознания является необходимым компонентом профессиональной деятельности учителя. Достижение профессионализма возможно только при высоком уровне развития таких рефлексивных свойств личности, как умение анализировать и предсказывать последствия своих действий, умение оценивать и контролировать свое собственное поведение в различных ситуациях, а также способность осознавать малейшие движения души другого человека, понимать при-

чины его действий и поступков [2]. Сегодня это особенно актуально и важно, так как изменилась основная функция учителя, заключающаяся не просто в трансляции общественного опыта, а, прежде всего, в разработке индивидуальных траекторий обучения и развития разных детей.

Впервые в структуре педагогических способностей были выделены перцептивно-рефлексивные способности как отдельный компонент Н.В. Кузьминой. Она связывала их с особой чувствительностью учителя к собственной личности и личности детей, чувствительностью к тем изменениям, которые происходят в деятельности и личности ребенка в результате педагогического влияния, чувствительностью к своим собственным недостаткам и достоинствам. Н.В. Кузьмина отмечала, что эта чувствительность самым тесным образом связана с эмпатией, которая проявляется в умении проникать в психологию ребенка и эмоционально идентифицировать себя с ним [14].

Термин эмпатия в настоящее время рассматривается с позиции разных аспектов. Например, под эмпатией понимается психический процесс, дающий возможность понимать переживания партнера по общению; это некая деятельность, позволяющая эффективно строить общение; это специфический вид внимания к личности другого человека.

Эмпатия включает в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент, основанный на мышлении и логических процессах, подразумевает анализ и понимание состояния другого без изменения своего собственного эмоционального состояния. Эмоциональный компонент предполагает некую проекцию переживаний собеседника на себя, полную или частичную, то есть это своеобразное сопереживание, сочувствие. А поведенческий или действенный компонент заключается в оказании помощи и активной поддержке партнера по общению [7].

Одной из важнейших характеристик человека, обладающего высоким уровнем развития эмпатии, является толерантность или терпимость к выражению эмоций со стороны партнера по общению.

Коммуникативная толерантность – важнейшее профессиональное качество личности учителя, это определенная характеристика отношения к окружающим людям, в данном случае – учащимся. Уровень развития коммуникативной толерантности у человека показывает степень переносимости неприятных, неприятных качеств или психических состояний,

а также действий и поступков партнера по общению. Толерантность в педагогическом общении - комплексное понятие, которое затрагивает вопросы нравственно – этического характера и охватывает профессиональные черты педагога в высоком смысле этого слова [15].

А.К. Маркова акцентирует внимание на том, что перцептивно-рефлексивные способности – это та «ядерная» группа способностей, которую практически нельзя компенсировать другими в случае ее отсутствия. Она характерна именно для учительского труда и включает в себя способность к сопереживанию, пониманию и изучению другого человека, а также способность посмотреть на себя с позиции этого человека, то есть умение встать на его точку зрения.

К управленческим педагогическим способностям относятся способности, связанные с умением обращаться к целям, мотивам учащегося и через них влиять на его поступки и поведение в целом.

Понятие управления связано со словом «менеджмент» и является основным не только в теории управления, но и в педагогическом менеджменте. Интерпретируется оно по-разному: это особая категория, подразумевающая процесс перевода объекта на более высокий, качественно новый уровень; это способ организации взаимоотношений; это вид деятельности, целью которой является руководство людьми [6].

Суть управленческой деятельности заключается в осуществлении организаторской работы. Управленческая деятельность учителя – это процесс определенных последовательных действий со стороны субъекта, целью которых является изменение и формирование определенного образа объекта управления, а также определение целей совместной деятельности и путей их достижения [18].

В образовательной организации для учителя объект управления – это процесс развития личности учащегося, эффективность которого напрямую зависит от знаний педагогом особенностей каждого ребенка. Для педагога важно осознавать начальное состояние управляемого процесса, цель управления, выработать пути воздействия и получения обратной связи с целью постоянной их корректировки при необходимости.

Характер управления ученическим коллективом определяется, прежде всего, стилем руководства педагога. Под стилем управления подразумевают совокупность методов, приемов,

действий руководителя по отношению к подчиненным в процессе управления [1].

На развитие представлений о стилях руководства оказали большое влияние многочисленные исследования К. Левина, результатом которых явилось выделение трех «классических» стилей: авторитарный, демократический и либеральный [8].

Авторитарный стиль предполагает неприятие мыслей и суждений, противоречащих своим собственным, стремление к господству и безоговорочному признанию своего авторитета во взаимоотношениях с учащимися. Для учителей данного стиля характерны завышенная самооценка, беспокойство и высокий уровень тревожности, концентрированность на себе и, конечно, поучающий характер речи [11]. При этом всем искажается самоуважение педагога.

Учителя, которые придерживаются демократического стиля управления, ориентированы на развитие активности детей, установление диалогического общения, взаимодействия, позволяющего каждому учащемуся проявить себя, и, таким образом, повысить самооценку и самоуважение. Только при таком стиле управления учитель способен воспитать учащегося как мыслящую, самостоятельную и действующую личность.

Попустительский или либеральный стиль руководства подразумевает минимальное участие педагога в управлении ученическим коллективом. Чаще всего большинство дел он пускает на самотек, старается не участвовать в выполнении сложных дел, оставаться в стороне. И, даже, несмотря на критику со стороны руководства, зачастую ничего не предпринимает. Результаты работы при таком стиле обычно оказываются низкими [22].

Таким образом, наиболее эффективным стилем руководства является демократический стиль, позволяющий улучшить взаимоотношения учитель – ученик. Авторитарный же стиль, а также попустительский чаще всего приводят к явным или скрытым межличностным конфликтам. Однако, любой управленец должен владеть различными стилями руководства и уметь применять их в зависимости от поставленных целей и особенностей решаемых задач. И умение это тесным образом связано с такой способностью, как самоконтроль.

О.Б. Полякова определяет самоконтроль как умение регулировать свое поведение, управлять им в процессе выполнения какой-либо деятельности, основываясь на критическом отношении к своим действиям, поступкам, мыслям и чувствам [17].

Способность к самоконтролю рассматривается как важный фактор, определяющий эффективность профессиональной деятельности педагога, позволяющий своевременно выявлять и предотвращать ошибки в общении, в деятельности, исправлять обнаруженные недочеты.

В настоящее время приоритетной задачей школы является организация образовательной среды, способствующей развитию личности ученика, а одна из педагогических целей – формирование стрессоустойчивости обучающихся как главного условия развития личностной зрелости.

Стрессоустойчивость рассматривается как комплексное личностное свойство, характеризующее способность учащегося управлять внешними и внутренними стресс-факторами учебной деятельности, обеспечивая ее высокую эффективность при здоровом эмоциональном тоне в течение учебного времени. Стрессоустойчивость формируется в учебной деятельности.

В старшем школьном возрасте происходят серьезные изменения личности. Одной из главных характеристик данного возраста является личностная неустойчивость, которая характеризуется тревожностью, противоречивостью чувств, неустойчивой самооценкой, что объясняет низкую стрессоустойчивость. Именно поэтому со стороны учителя важно бережное отношение к личности каждого учащегося, личностно-ориентированный подход к ученику как самостоятельной ценности. При формировании стрессоустойчивости необходимо использовать все возможные ресурсы и, прежде всего, ресурсы процесса взаимодействия в рамках учитель-ученик.

Таким образом, важным условием реализации ФГОС в общеобразовательной школе является подготовка учителя – ключевой фигуры реформирования образования, формирование его педагогической позиции, совершенствование педагогических способностей.

Педагог, занимающий партнерскую позицию в профессиональной деятельности, может стать значимым для своих учеников, способствовать их и своему развитию. Только педагог, имеющий развитые способности к изучению другого человека, саморегуляции, эмпатии, сопереживанию, пониманию, умению выслушать ученика, встать на его точку зрения и понять его внутренний мир может осуществлять инди-

видуально-личностный подход в общении с учащимися.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи перцептивно-рефлексивных и управленческих способностей у учителей со стрессоустойчивостью их учеников. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: изучить особенности педагогических способностей на основе анализа зарубежной и отечественной литературы по теме исследования; выявить условия и факторы, влияющие на стрессоустойчивость учеников; сравнить уровень развития перцептивно-рефлексивных и управленческих способностей у учителей со стрессоустойчивостью их учеников; на основе результатов исследования создать проект «Практикум по повышению уровня развития перцептивно – рефлексивных и управленческих способностей у учителей».

Мы предположили, чем выше уровень развития перцептивно-рефлексивных и управленческих способностей у учителей, тем выше стрессоустойчивость их учеников.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из учителей и учеников двух общеобразовательных школ г. Калуги.

– 15 учителей (14 женщин и 1 мужчина).

Средний возраст – 48 лет.

Группа 1: 10 учителей одной школы.

Группа 2: 5 учителей другой школы.

– 51 ученик 9 и 11 классов.

Группа 1: ученики одной школы: 9 классы – 13 человек; 11 классы – 12 человек.

Группа 2: ученики другой школы: 9 классы – 19 человек; 11 классы – 7 человек.

В исследовании использовались следующие **методы и методики**:

Психодиагностический метод (см. таблицу 1).

Математические методы обработки данных: непараметрический критерий Манна-Уитни (SPSS).

Результаты исследования и их обсуждение

Первая методика, которая была проведена в начале исследования – это *Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко*. Полученные результаты представлены на диаграмме 1.

Таблица 1

Изучаемый параметр	Методики
Перцептивно-рефлексивные способности учителей	1. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко. 2. Методика диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко. 3. Методика диагностики доброжелательности в общении (по шкале Кэмпбелла). 4. Методика Диагностики принятия других В.Фейя
Управленческие Способности учителей	1. Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера 2. Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлева (адаптированный вариант)
Стрессоустойчивость учеников	Тест на определение стрессоустойчивости личности [19]



Диаграмма 1 – Эмпатические способности учителей
 (данные Методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, 2 школы, n=15)

Для оценки различий между двумя группами учителей мы использовали критерий Манна – Уитни. Сравнивая критическое значение с эмпирическим, можно заключить, что различия между двумя группами по показателю уровня эмпатических способностей нельзя считать значимыми, то есть различия несущественны ($p \leq 0,05$).

Таким образом, для учителей характерен очень низкий и заниженный уровень эмпатии, то есть они не умеют сопереживать и понимать мысли и чувства другого.

С целью изучения коммуникативной толерантности мы воспользовались методикой В.В. Бойко. На диаграмме 2 представлены данные о коммуникативной толерантности учителей двух групп.

Данные, полученные с помощью методики, показывают, что среди педагогов первой группы большинство (70%) обладают высоким уровнем коммуникативной толерантности. Это свидетельствует о высоком уровне терпимости ко всем типам партнеров во всех ситуациях.

И только 30 % участников показали средний уровень коммуникативной толерантности. В группе 2 большая часть учителей (80%) имеют средний уровень коммуникативной толерантности, и только 20% – высокий уровень.

В группе 1 наиболее низкий уровень коммуникативной толерантности наблюдается по признаку «категоричность и консерватизм в оценках людей». Таким образом, можно утверждать, что педагогам соответствующей группы в некоторой степени не хватает гибкости и широты кругозора во взаимоотношениях с другими. В оценке окружающих учителя склонны рассматривать себя как некий эталон.

Наиболее высокий уровень коммуникативной толерантности наблюдается по признаку «терпимость к дискомфортным состояниям окружающих». К таким состояниям можно, к примеру, отнести болезнь, усталость, отсутствие настроения. Таким образом, коллектив проявляет наибольшую степень терпимости к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой.

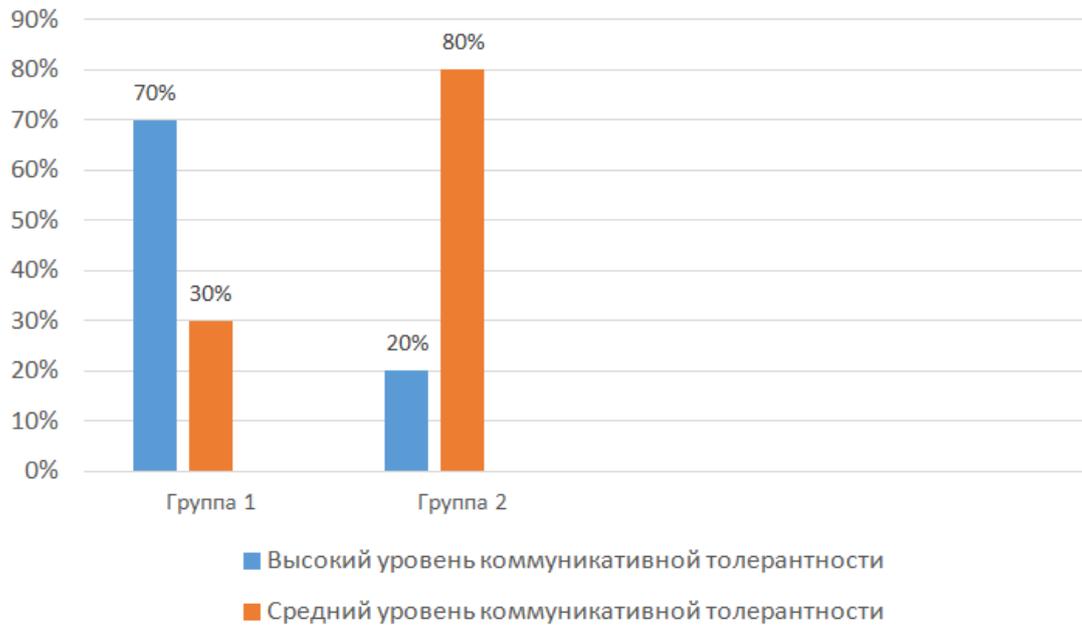


Диаграмма 2 – Коммуникативная толерантность учителей
(данные Методики диагностики коммуникативной толерантности В.В. Бойко, 2 школы, n = 15)

В группе 2 наиболее низкий уровень толерантности наблюдается по следующим двум признакам: «склонность переделывать партнера» и «обидчивость», что указывает на наличие стремления изменить собеседника по своему желанию, переделать, перевоспитать его, а также на неумение прощать ошибки другому человеку, непреднамеренно причиненные неприятности и неловкость со стороны окружающих.

Наиболее высокий уровень коммуникативной толерантности отмечается по шкале «адаптационные способности во взаимодействии с людьми». В результате, данная группа педагогов в большинстве своем обладает умением успешно приспосабливаться к привычкам, характерам и притязаниям других людей.

Для оценки различий между двумя группами учителей мы использовали критерий Манна – Уитни. Сравнивая критическое значение с эмпирическим, можно говорить, что различия между уровнями признака в рассматриваемых группах нельзя считать существенными ($p \leq 0,05$).

Таким образом, для учителей характерны средний и высокий уровни коммуникативной толерантности, то есть они способны переносить

различные проявления партнеров по общению.

Следующим шагом в исследовании было определение уровня доброжелательности в общении у учителей с помощью *Методики диагностики доброжелательности в общении (по шкале Кэмпбелла)*. Результаты представлены на диаграмме 3.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что для большинства учителей характерен средний уровень доброжелательности. Есть преподаватели 2 группы, которые имеют низкий уровень доброжелательности.

Для оценки различий между двумя группами учителей мы использовали критерий Манна – Уитни. Сравнивая критическое значение с эмпирическим, можно заключить, что различия между уровнями признака в рассматриваемых группах являются существенными ($p \leq 0,05$). Таким образом, уровень доброжелательности у учителей в Группе 1 выше, чем в Группе 2.

Методика Диагностики принятия других В. Фейя позволила нам выявить показатель принятия других у испытуемых. Результаты представлены на диаграмме 4.

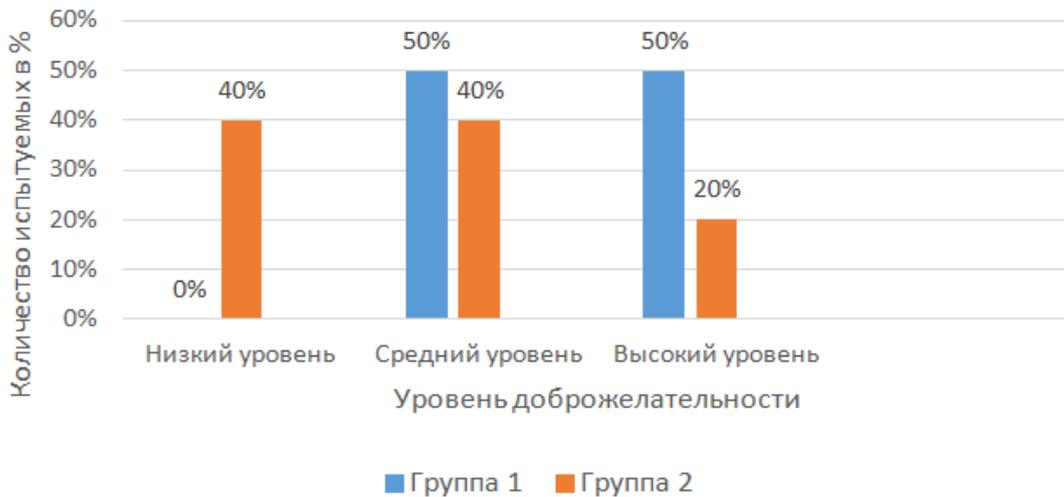


Диаграмма 3 – Доброжелательность в общении у учителей (данные Методики диагностики доброжелательности в общении (по шкале Кэмпбелла), 2 школы, n = 15)

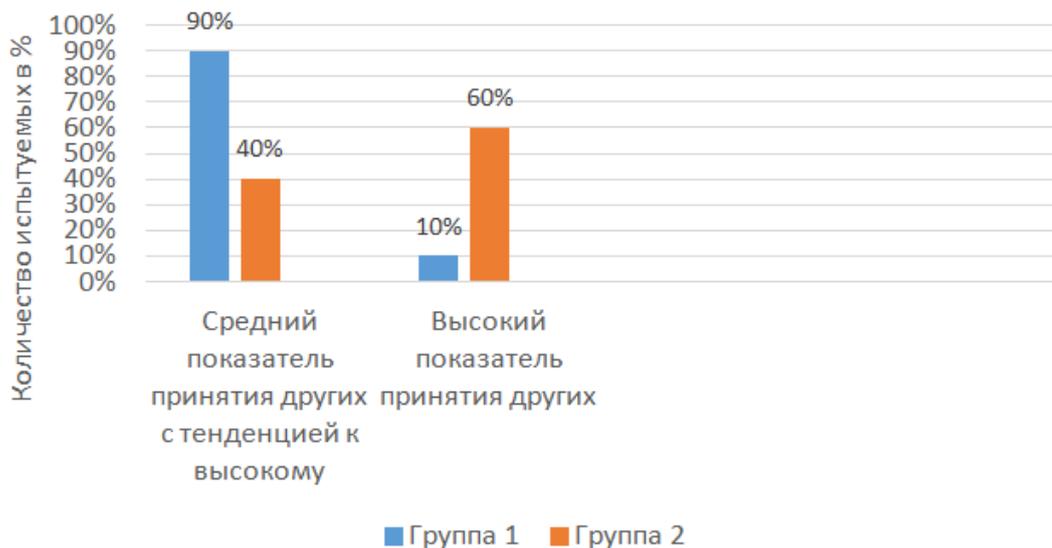


Диаграмма 4 – Принятие других у учителей (данные Методики диагностики принятия других В. Фейя, 2 школы, n = 15)

Большинство учителей первой группы (90%) имеют средний показатель принятия с тенденцией к высокому. Таким образом, можно заключить, что педагогам свойственно принятие других, но они могут быть ограничены в зависимости от различных ситуаций. Во второй группе большинство учителей (60%) имеют высокий показатель принятия других. Это означает, что для них не существует каких-либо условий принятия, ничего подобного на установку типа «Вы мне нравитесь, но только при условии, если вы такой или такая».

Для оценки различий между двумя группами учителей мы использовали критерий

Манна – Уитни. Сравнивая критическое значение с эмпирическим, можно сделать вывод, что различия между уровнями признака в рассматриваемых группах не являются существенными ($p \leq 0,05$). Таким образом, для учителей характерно принятие других.

Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера была использована нами с целью оценки уровня самоконтроля в общении у учителей, от которого зависит умение изменяться в поведении, выражении эмоций в зависимости от ситуации. Результаты представлены на диаграмме 5.

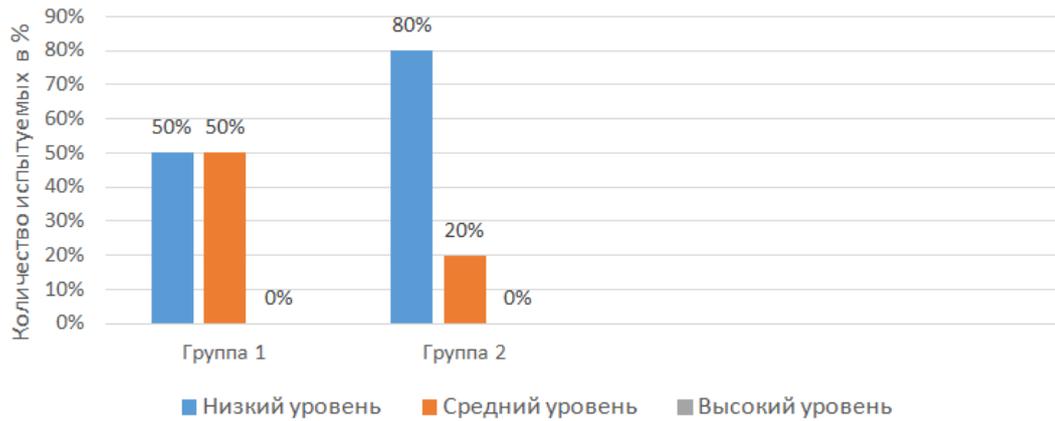


Диаграмма 5 – Самоконтроль в общении у учителей
 (данные Методики диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера, 2 школы, n = 15)

На диаграмме видно, что половина педагогического состава первой группы (50%) имеют низкий уровень коммуникативного контроля, что говорит о наличии трудностей в умении изменяться в зависимости от ситуации. Такое же количество учителей (50%) показали средний уровень коммуникативного контроля, что говорит об их искренности в общении, старании считаться в своем поведении с окружающими людьми, но и не сдержанности в своих эмоциональных проявлениях. Во второй группе низкий уровень самоконтроля имеет большинство педагогов (80%), и 20% – средний уровень. Таким образом, среди учителей, которые приняли участие в исследовании, отсутствует высокий уровень самоконтроля в общении.

Для оценки различий между двумя группами учителей мы использовали критерий Манна – Уитни. Сравнивая критическое значение с эмпирическим, можно заключить, что различия между двумя группами по данному показателю существенны ($p \leq 0,05$). Следовательно, во второй группе педагогов уровень самоконтроля ниже, чем в первой группе.

С целью определения у педагогов ведущего стиля руководства ученическим коллективом нами была адаптирована *Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлева*. Результаты представлены диаграмме 6.

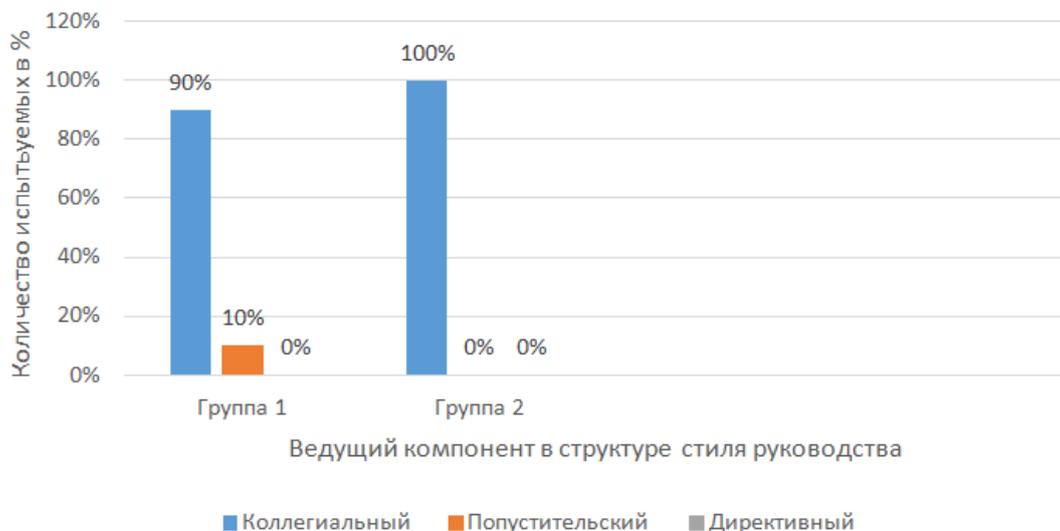


Диаграмма 6 – Стиль руководства учителей (данные Методики определения стиля руководства В.П. Захарова и А.Л. Журавлева, 2 школы, n = 15)

Данная диаграмма показывает, что у учителей преобладает коллегиальный компонент в стиле руководства, что говорит о проявлении

демократичности во взаимоотношениях с учащимися, контроль и строгость в работе сочетаются с творческим подходом. Учителя демокра-

тического стиля руководства ориентируются на стимулирование активности со стороны своих учащихся, создают атмосферу сотрудничества и учитывают склонности, способности каждого ученика в процессе учебной деятельности.

С учащимися 9 и 11 классов был проведен Тест на определение стрессоустойчивости

личности. Результаты исследования представлены на диаграммах 7 и 8.

На диаграмме 8 представлены данные о стрессоустойчивости учащихся 9 классов двух школ.

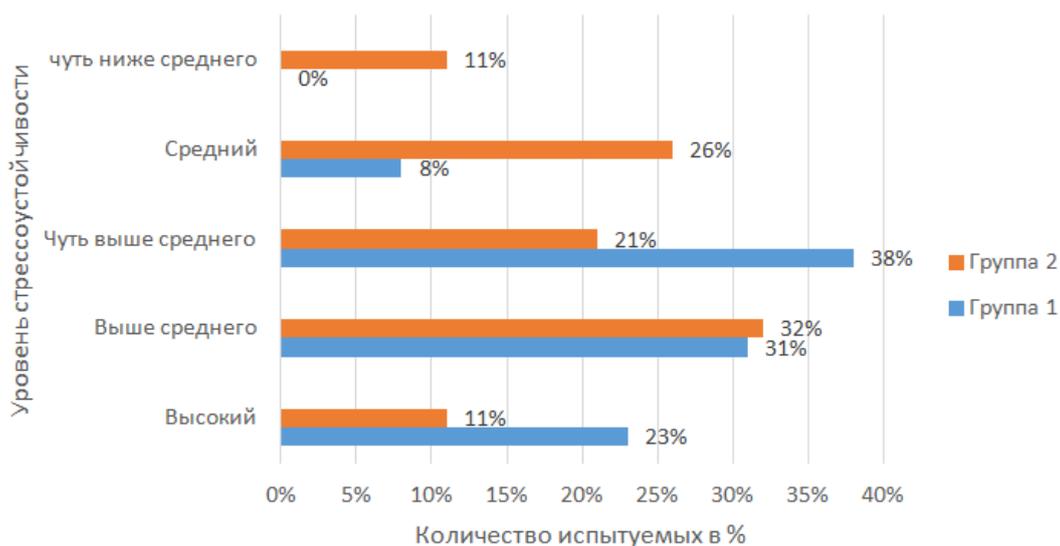


Диаграмма 7 – Стрессоустойчивость учащихся 9 классов (данные Теста на определение стрессоустойчивости личности, 2 школы, n = 32)

В исследовании участвовало две группы девятиклассников, обучающихся в разных школах. Согласно результатам, в первой группе девятиклассников большинство имеют уровни стрессоустойчивости – чуть выше среднего и выше среднего, что говорит о достаточно развитой способности у учащихся противостоять неприятностям и проблемам. Во второй группе уровень стрессоустойчивости – выше среднего, также показало большинство подростков. Некоторые учащиеся (11%) имеют уровень стрессоустойчивости – чуть ниже среднего, что позволяет предполагать наличие определенных трудностей в умении справляться с различными стрессовыми ситуациями.

Таким образом, у девятиклассников двух разных школ в целом преобладает средний уровень стрессоустойчивости и отсутствует низкий уровень.

На диаграмме 8 представлены данные о стрессоустойчивости учащихся 11 классов двух школ.

Данная диаграмма демонстрирует, что большинство одиннадцатиклассников и в первой (58%) и во второй (57%) группе имеют уро-

вень стрессоустойчивости – выше среднего, что говорит о достаточно высоком уровне развития у подростков умения сохранять спокойствие практически при любых обстоятельствах. Уровень – чуть ниже среднего показали только некоторые учащиеся (17%) в первой группе, для которых соответственно характерна повышенная тревожность и беспокойство.

Таким образом, можно заключить, что среди одиннадцатиклассников преобладает средний уровень стрессоустойчивости и отсутствует низкий уровень.

Для оценки различий между двумя группами учителей мы использовали критерий Манна – Уитни. Сравнивая критическое значение с эмпирическим, мы установили, что различия между уровнями признака в рассматриваемых группах нельзя считать существенными ($p \leq 0,05$).

Согласно результатам проведенной диагностики на определение стрессоустойчивости личности, можно сделать вывод, что и в девятых, и в одиннадцатых классах двух разных школ преобладает средний уровень стрессоустойчивости.

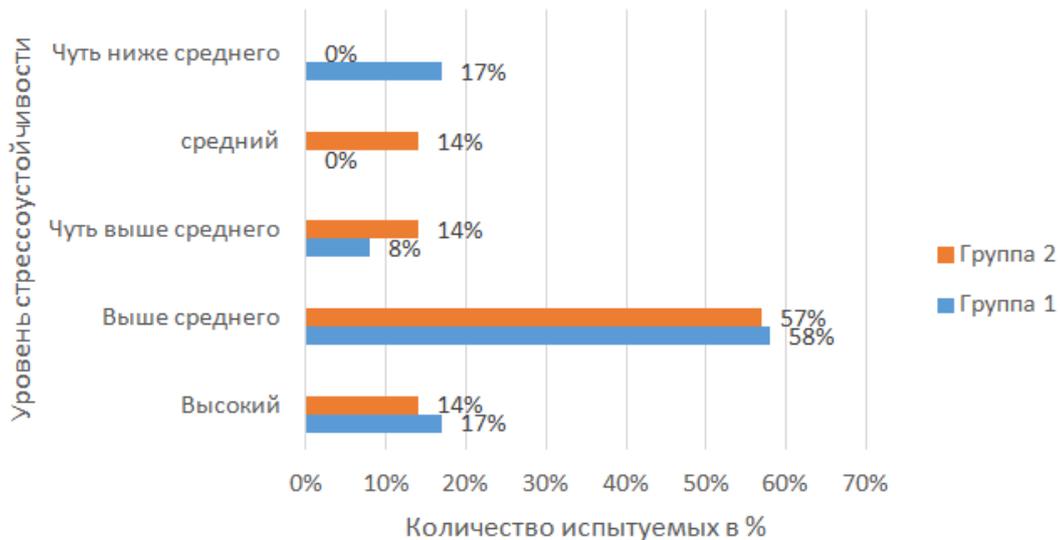


Диаграмма 8 – Стрессоустойчивость учащихся 11 классов (данные Теста на определение стрессоустойчивости личности, 2 школы, n = 19)

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать вывод об уровне развития педагогических способностей у учителей.

Первой группы:

– *перцептивно-рефлексивные способности*: заниженный уровень эмпатии, высокий уровень коммуникативной толерантности; высокий и средний уровни доброжелательности в общении, средний уровень с тенденцией к высокому принятию других;

– *управленческие способности*: низкий и средний уровень самоконтроля в общении; использование демократического стиля руководства ученическим коллективом.

Второй группы:

– *перцептивно-рефлексивные способности*: заниженный уровень эмпатии, средний уровень коммуникативной толерантности; средний уровень доброжелательности в общении, высокий уровень принятия других;

– *управленческие способности*: низкий уровень самоконтроля в общении; использование демократического стиля руководства ученическим коллективом.

Использование критерия Манна – Уитни в процессе математической обработки данных позволило установить значимость различий между группами учителей. Первая учительская группа обладает более высоким уровнем доброжелательности и самоконтроля, чем вторая группа педагогов.

Результаты расчета величины U-критерия и уровень значимости по проведенному тесту представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Величина U-критерия Манна-Уитни и уровень значимости в первой и второй группах учителей.

Переменная	Значение коэффициента	Уровень значимости
доброжелательность	11	$p \leq 0,05$
самоконтроль	9	$p \leq 0,05$

Их ученики – учащиеся девярых и одиннадцатых классов, характеризуются преобладанием среднего уровня стрессоустойчивости.

Заключение

Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о том, что поставленная гипотеза в целом нашла свое подтверждение: у педагогов, которые предпочитают демократический стиль управления ученическим коллективом, способных проявлять толерантность и доброжелательность в общении, а также способных принимать индивидуальность личности каждого ребенка со всеми его достоинствами и недостатками, обучаются старшеклассники, способные спокойно переносить действие различных стресс-факторов, сохранять эмоциональную стабильность в процессе решения возникающих проблем.

Однако, основываясь на результатах нашей работы, согласно которым у учащихся преобладает средний уровень стрессоустойчивости, а коллективы учителей характеризуются низким уровнем эмпатии и самоконтроля, можно заключить необходимость разработки проекта по повышению перцептивно-рефлексивных и управленческих способностей учителей. Повышая уровень эмпатии и самоконтроля, прояв-

ляющегося в умении грамотно взаимодействовать с учащимися, воздействовать на них, у учителей появится возможность содействовать улучшению психологического здоровья своих учеников, одним из показателей которого

является высокая стрессоустойчивость, что особенно актуально в условиях повышенных нагрузок на всех участников образовательного процесса.

Список литературы:

1. Бердыева, Д.Ш. Стили управления, их обусловленность особенностями личности руководителя / Д.Ш. Бердыева // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – №2. – С. 96-102.
2. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.
5. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. – Дубна: «Феникс+», 2005. – 512 с.
6. Гроссман, И.Б. Сущность и содержание управленческой деятельности педагога / И.Б. Гроссман // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – №3. – С. 4-7.
7. Долгова, В.И. Эмпатия. Монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
8. Евтихов, О.В. Психология управления персоналом: теория и практика / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2010. – 319 с.
9. Жарова, Д.В. Проблема профессиональной компетентности педагогов в трудах Джеймса Селли / Д.В. Жарова // Прикладная психология и психоанализ. – 2012. – № 2. – С. 5-8.
10. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
11. Зубова, Л.В. Основные стили педагогического руководства ученического коллектива / Л.В. Зубова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – №22. – С. 212-215.
12. Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 305 с.
13. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 117, [2] с.
14. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
15. Лапшова, А.В. Коммуникативная толерантность педагога профессионального обучения / А.В. Лапшова, Н.С. Тюмина, Ю.С. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-4. – С. 41-44.
16. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
17. Полякова, О.Б. Самоконтроль в общении как фактор преодоления состояний деперсонализации психологов и педагогов / О.Б. Полякова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №348. – С. 133-137.
18. Поташник, М.М. Управление современной школой / М.М. Поташник. – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
19. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 212 с.
20. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
21. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – С. 9-20.
22. Шарипов, Ф.В. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Университетская книга, 2014. – 480 с.

23. Ghaith G., Shaaban K. The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics // Teaching and Teacher Education. Vol. 15, Issue 5, July 1999, P. 487-496.
24. Klaassen A.C. Teacher pedagogical competence and sensibility // Teaching and Teacher Education. Vol. 18, Issue 2, February 2002. P. 151-158.
25. Knight P. A systemic approach to professional development: learning as practice // Teaching and Teacher Education. Vol. 18, 2002. P. Teaching and Teacher Education. Vol. 18, Issue 3, April 2002. P. 229-241.

A.G. Borodina, N.N. Avramenko

**RELATIONSHIP OF PERCEPTUAL-REFLEXIVE AND MANAGEMENT ABILITIES OF
TEACHERS WITH STRESS RESISTANCE OF THEIR STUDENTS**

Abstract: The article presents the results of the research, the purpose of which was to study the relationship between perceptual-reflexive and management abilities of teachers with the stress resistance of their students. In the empirical study, the sample was used, which consisted of teachers and students from two schools in Kaluga. Psychodiagnostic techniques were used as diagnostic tools. Students have an average level of resistance to stress, and many teachers have a low level of empathy and self-control. Therefore, the development of the project to improve the perceptual-reflexive and management abilities of teachers is an urgent task. By increasing the level of empathy and self-control, manifested in the ability of competent interacting with students, influencing them, teachers will have the opportunity to help their students' psychological health improvement, one of the indicators of which is high stress resistance.

Key words: abilities, pedagogical abilities, management abilities, stress resistance, reflection, empathy, self-control

References:

1. Berdyeva D.Sh. Stili upravleniya, ikh obuslovlennost osobennostyami lichnosti rukovoditelya // Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoi Sibiri. 2014, № 2, P.96-102.
2. Bizyaeva A.A. Psikhologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya. Pskov: PSPI named after S. M. Kirov, 2004, 216 p.
3. Vygotsky L. S. Psikhologiya iskusstva / Ed. M.G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogika, 1987, 341 p.
4. Gippenreiter Yu.B. Vvedeniye v obshchuyu psikhologiyu. Moscow: «CheRo», with the participation of the publishing house «Urait», 2002, 336 p.
5. Golubeva E.A. Sposobnosti. Lichnost. Individualnost. Dubna: «Feniks+», 2005, 512 p.
6. Grossman I.B. Sushchnost i sodержaniye upravlencheskoi deyatel'nosti pedagoga // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. 2011, № 3, P. 4-7.
7. Dolgova V.I., Melnik E.V. Empatiya / Monografiya. Moscow: Publishing house «Pero», 2014, 185 p.
8. Evtikhov O.V. Psikhologiya upravleniya personalom: teoriya i praktika. St. Petersburg: Rech, 2010, 319 p.
9. Zharova D.V. Problema professionalnoi kompetentnosti pedagogov v trudakh Dzheimsa // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz. 2012, № 2, P. 5-8.
10. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. Rostov-na-Donu: Feniks, 1997, 480 p.
11. Zubova L.V. Osnovnye stili pedagogicheskogo rukovodstva uchenicheskogo kollektiva // Obucheniye i vospitaniye: metodiki i praktika, 2015, № 22, P. 212-215.
12. Krutetsky V.A. Psikhologiya. Moscow, Prosveshcheniye, 1980, 305 p.
13. Kuzmina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. Moscow, Vysshaya shkola, 1990. 117, [2] p.
14. Kuzmina N.V. Sposobnosti, odarennost, talant uchitelya. Leningrad: Znaniye, 1985, 32 p.
15. Lapshova A.V., Tyumina N.S., Timofeyeva Yu.S. Kommunikativnaya tolerantnost pedagoga professionalnogo obucheniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018, №59-4, P. 41-44.
16. Markova A.K. Psikhologiya truda uchitelya: Kniga dlya uchitelya. Moscow: Prosveshcheniye, 1993, 192 p.

17. Polyakova O.B. Samokontrol v obshchenii kak faktor preodoleniya sostoyany depersonalizatsii psikhologov i pedagogov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011, № 348, P. 133-137.
18. Potashnik M.M. Upravleniye sovremennoi shkoloj. Moscow, Novaya shkola, 1997, 352 p.
19. Psikhodiagnostika stressa: praktikum / Compl. R.V. Kupriyanov, Yu.M. Kuzmina; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Kazan State Technological University. Kazan: KNITU, 2012, 212 p.
20. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii. St. Petersburg, PH «Piter», 2000, 712 p.
21. Teplov B.M. Problemy individualnykh razlichy. Moscow: Publishing House of Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1961. P. 9–20.
22. Sharipov F.V. Pedagogichesky menedzhment: uchebnoye posobiye. Moscow, Universitetskaya kniga, 2014, 480 p.
23. Ghaith G., Shaaban K. The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics // Teaching and Teacher Education. Vol. 15, Issue 5, July 1999, P. 487-496.
24. Klaassen A.C. Teacher pedagogical competence and sensibility // Teaching and Teacher Education. Vol. 18. Issue 2, February 2002. P. 151-158.
25. Knight P.A. systemic approach to professional development: learning as practice // Teaching and Teacher Education. Vol. 18. 2002. P. Teaching and Teacher Education. Vol. 18. Issue 3, April 2002. P. 229-241.

УДК 316.654

К.П. Петрова, И.А. Подольская
ОБРАЗЫ ИДЕАЛЬНОЙ И РЕАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: В статье анализируется понятие образа в контексте представлений школьников об идеальной и реальной школе. Обосновывается важность трактовки образа в концепции А.Н. Леонтьева. Образ понимается как структурированное отражение объекта внешнего мира через призму субъективных значений и смыслов. Обсуждается вопрос о важности образов идеальной и реальной школы в представлениях старшеклассников в контексте современного школьного образования. В статье описываются авторские методики для эмпирического изучения образов идеальной и реальной школы в представлениях старшеклассников.

Ключевые слова: образ, идеальный и реальный образы школы, представления старшеклассников, авторская проективная методика

Обращение к таким категориям, как образ школы является важным для нас при изучении вопросов современного состояния школьного образования. Образ в психологии понимается как субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. Из всех подходов к изучению образа в психологии нам ближе всего концепция А.Н. Леонтьева, где образ понимается как многомерное психологическое образование. К числу пяти его «квазиизмерений» относятся координаты пространства-времени и «квазиизмерение» значения. По мнению А.Н. Леонтьева, человек не просто отражает объективное содержание тех или иных событий и явлений, но одновременно фиксирует свое отношение к ним, переживаемое в форме интереса, эмоции. «Значения выступают не как то, что лежит перед вещами, а как то, что лежит за обликом вещей – в познанных объективных связях предметного мира, в различных системах, в которых они только и существуют, только и раскрывают свои свойства. Значения, таким образом, несут в себе особую мерность» – «мерность внутрисистемных связей объективного предметного мира» или его пятое квазиизмерение [6, с. 6].

А.Н. Леонтьев утверждает, что человек строит не мир, а его образ. Этот образ «вычерпывается» из объективной реальности. Процесс восприятия является средством этого «вычерпывания», а его результат – образ объективного мира. Образ мира у человека приобретает пятое квазиизмерение («которое не есть субъективно приписываемое миру!») – осуществляется «переход через чувственность за границы чувственности, через сенсорные модальности к амодальному миру. Предметный мир выступает в значении» [6, с. 12]. Такое понимание образа

дает представление о значении отраженного в образе явления и его смысле в социокультурном контексте.

Соглашаясь с феноменологической концепцией К. Роджерса, отметим, что явления жизненного мира – суть субъективная реальность. Проводя параллель с концепцией образа, отметим, что, отражая внешние явления и события, человек конструирует свою субъективную реальность на основе важных для него значений и смыслов.

Изучая образ школы в представлениях старшеклассников, мы ставим перед собой задачу исследовать область феноменологического поля, выявить значения и сущностные характеристики феномена реальной и идеальной школы в мире представлений старшеклассника.

Ставя перед собой задачу, составить диагностический инструментарий для сбора данных об образах реальной и идеальной школы в представлениях старшеклассников, мы обратились к уже имеющимся методикам. В нашем распоряжении оказались научные разработки Г.В. Акопова и О.Г. Родионовой, представляющие несомненную научную ценность и интерес, авторские разработки вышеуказанных ученых: проективная методика «Рисунок «Школа будущего», составленной для выявления образных характеристик образа школы и сочинение «Мои представления о школе будущего» с целью изучения понятийных характеристик образа изучаемого объекта. Также не совсем подходили под задачи исследования проективные методики «Рисунок школы», «Образ идеального учителя» и т.п.

Вышеописанный диагностический инструментарий, без сомнения, представляет большую диагностическую и научно-практическую ценность, но, тем не менее, не может быть использован в нашем исследовании, так как

не согласуется с его целью изучения образов реальной и идеальной школы.

Для изучения образов идеальной и реальной школы мы разработали методики «Шкала удовлетворенности школьной жизнью», Мини-сочинение на тему «Идеальная школа», «Метод незаконченных предложений о школьной жизни», а также на основе метода семантического дифференциала Ч. Осгуда составили «Семантический дифференциал для изучения различий в образе реальной и идеальной школы» [3, с. 13-17].

Авторская методика Петровой К.П., Подольской И.А. «Шкала удовлетворенности школьной жизнью», направлена на оценку по 10-балльной шкале следующих параметров:

1. Режим (перемены, смена, количество занятий).
2. Состояния школьных помещений (архитектура, функциональность, красота).
3. Взаимоотношения с учителями.
4. Взаимоотношения с обучающимися.
5. Взаимоотношения с администрацией.
6. Взаимоотношения с обслуживающим персоналом.
7. Качество получаемых знаний.
8. Собственное отношение к учебе.

При обработке результатов мы выделили три уровня удовлетворённости: низкий (0 – 3), средний (4 – 7), высокий (8 – 10). Данная методика проста в обработке, занимает мало времени при заполнении и интерпретации результатов. Она позволяет получить общие представления об удовлетворенности старшеклассников школьной жизнью по указанным параметрам.

Также для изучения образов реальной и идеальной школы нами были разработаны две проективные методики. В основе проективных методик лежит идея К. Юнга о том, что косвен-

ные воздействия способны вызывать реакции, эксплицирующие неосознаваемые, но значимые для человека области переживаний и поведения. Авторская методика Петровой К.П., Подольской И.А. «Мини-сочинение на тему «Идеальная школа» содержит инструкцию «Напиши развернутый ответ на следующие вопросы» и два опорных вопроса:

1. Если бы у тебя была возможность изменить школу, чтобы ты в ней улучшил?
2. Что бы ты взял из школы настоящей в идеальную школу?

Результаты, полученные посредством данного теста, обрабатываются методом контент-анализа.

Методика незаконченных предложений относится к классу проективных психологических процедур и традиционно используется в психодиагностике для изучения субъективных переживаний, ожиданий, патологических состояний личности, а также проблем межличностного восприятия и взаимодействия [2, 5].

Авторская методика Петровой К.П., Подольской И.А. «Метод незаконченных предложений о школьной жизни» содержит в себе 53 незаконченных фразы о различных аспектах идеального и реального образов школы. Вопросы касаются психологического состояния старшеклассника в школе, отношения к образованию в целом и, в частности, к отдельным аспектам (знания, система оценивания, сферы учебных и внеучебных интересов и т.д.), сферы взаимоотношений с различными субъектами образовательного процесса (учителя, администрация, обучающиеся, работники сферы обслуживания), организации школьного пространства и оборудования помещений. Примеры незаконченных фраз представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Примеры незаконченных фраз

Аспекты образа школы	Примеры незаконченных фраз
Психологическое состояние старшеклассника в школе	Меня радует в школьной жизни (учебе)... Меня раздражает/злит, что в школе... Моё настроение в школе чаще всего улучшается из-за...
Отношение к образованию	Задача(и) школы, по моему мнению, заключаются в... Результат обучения должен заключаться в...
Сферы взаимоотношений с различными субъектами образовательного процесса	Учитель в учениках видит... Обычно с учителями ... Обычно с учениками я ... Школьный обслуживающий персонал (технички, охранники, работники столовой, медсестра и т.п.) В школе для того, чтобы...
Организации школьного пространства и оборудования помещений	Помещения школы... Территория школы... Оснащение учебного процесса в школе (учебники, лаборатории, приборы, оборудование) ...

Методика «Неоконченные предложения» позволяет собрать наиболее полный эмпирический материал по теме нашего исследования, однако имеет также некоторые неудобства в обработке и проведении методики. Опросник объемный, так как перед нами стоит задача изучения идеального и реального образа школы, также необходимо учесть все вышеперечисленные аспекты образа. Полученные результаты обрабатываются методом контент-анализа.

Мы использовали метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, применяемый для

количественного и качественного исследований значений понятий (объектов) с помощью набора биполярных шкал с определенным количеством делений на каждой, задаваемых парой антонимичных прилагательных или другими аналогичными оппозициями. Для изучения качественного наполнения образа школы, а также для выявления различий в образах идеальной и реальной школы, нами была построена следующая система антонимичных понятий в таблице 2.

Таблица 2 – Семантический дифференциал образа реальной и идеальной школы

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Польза								Вред
Радоваться								Горевать
Творческий								Шаблонный
Глупеть								Умнеть
Бессилие								Энергия
Плохой								Хороший
Небрежность								Тщательность
Говорить по делу								Пустословие
Хвалить								Ругать
Сомнение								Уверенность
Бесцельный								Целеустремленный
Напрасно								Продуктивно
Инициатива								Безынициативный
Спокойно								Тревожно
Развитие								Деградация
Неинтересно								Интересно
Волноваться								Быть спокойным
Скучно								Весело
Любовь								Ненависть
Уважительный								Хамский
Полный сил								Усталый
Бездельничать								Трудиться
Безразличный								Отзывчивый
Принудительно								Добровольно
Легко								Трудно
Авторитетный								Дилетантский
Расслабленный								Напряженный
Дурачиться								Быть серьезным
Несправедливый								Заслуженный
Враждебный								Дружественный

Старшекласснику предлагается рассмотреть данные понятия в контексте отношения их к реальной школе, ее атмосфере, порядкам, тому, как он себя ощущает в школе. При помощи шкальной оценки понятий оцени, учащегося просят оценить, насколько, по его мнению, данные понятия верно для школы. Вторым диагностическим этапом в данной методике является аналогичная процедура в оценивании выраженности понятий в его образе идеальной школы.

В результате мы получаем выраженность понятий в образах идеальной и реальной школы, что позволяет выявить качественные и количественные показатели различий в образах идеальной и реальной школы.

В исследовании приняло участие 217 школьников старшего школьного возраста. Гендерное соотношение девочек и мальчиков составило 102 девочки, что в процентном соотношении составляет 47%, и 115 мальчиков, что в процентном соотношении составляет 53%. Среди них 51% учащихся учатся удовлетвори-

тельно, 45% хорошо, 3% отлично и 1% неудовлетворительно.

В рамках проведенного исследования, направленного на изучение различий в образе идеальной и реальной школы в представлениях старшеклассников, были сделаны следующие выводы:

1. На основе проведенного исследования были выявлены статистически значимые различия по шкалам «качество получаемых знаний», «свое отношение к учебе», «взаимоотношения в школе», «удовлетворенность физическим пространством».

2. Тем не менее, большинство старшеклассников на среднем уровне оценивают «качество получаемых знаний», «свое отношение к учебе», «взаимоотношения в школе» и «удовлетворенность физическим пространством». Различия в образах идеальной и реальной школы по данным шкалам на наш взгляд обусловлены высокими требованиями к школе, отраженными в представлениях старшеклассников.

3. По методике «Мини-сочинение» можно определить сферы, нуждающиеся в улучшении, по мнению школьников, а также соответствующие идеальным представлениям. Так, сферой, нуждающейся в улучшении, является «физическое пространство» и сферой, не нуждающейся в улучшении, является «внеучебная жизнь». А сферой, соответствующей идеальным представлениям, является «персонал и педаго-

гический состав». Также в данном вопросе не упоминались сферы «свобода» и «взаимоотношение учеников с учителями», что говорит о несоответствии данных сфер идеальным представлениям.

4. По методике «Неоконченные предложения» получено большое количество противоречивых данных касательно содержания образования, взаимодействия участников образовательного процесса и физического пространства школы. Тем не менее, наметилась тенденция на общее недовольство внешним видом учебных помещений и оснащением классов, социальной стороной взаимодействия учитель – ученик и общим психологическим климатом. Существует тенденция к положительной оценке сферы коммуникации, как с учащимися, как и с учителями, что соответствует психологическим особенностям старшеклассников.

5. На основе проведенного исследования с помощью метода семантического дифференциала Ч. Осгуда были выявлены статистически значимые различия по всем категориям: «эмоциональная сфера», «социальная атмосфера», «активность и развитие» и «продуктивность и направленность на результат». Стоит обратить внимание на то, что в категории «продуктивность и направленность на результат», наблюдаются самые большие различия, в образах идеальной и реальной школы в представлениях старшеклассников.

Список литературы:

1. Rogers Carl R., Н. Freiberg Jerome / Freedom to learn. Macmillian College Publishing company, 3rd edition, 1994.
2. Климова, С.Г. Опыт использования методики неоконченных предложений в социологическом исследовании / С.Г. Климова // Социология: методология, методы и математическое моделирование (Социология: 4М). – 1995. – № 5-6. – С. 49-64.
3. Кожевникова, О.В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений [Электронный ресурс] / О.В. Кожевникова, С.А. Вьюжанина. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 120 с. – Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/14329/2016154.pdf?sequence=1>.
4. Кошелева, Ю.П. «Образ» в психологии: теория и практика [Электронный ресурс] / Ю.П. Кошелева // Вестник МГЛУ. – 2012. – №7 (640). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-v-psihologii-teoriya-i-praktika>.
5. Краснощеченко, И.П. Соотношение траекторий и уровней субъектно-профессионального развития будущих психологов в образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] / И.П. Краснощеченко // Прикладная юридическая психология. – 2011. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-traektoriy-i-urovney-subektno-professionalnogo-razvitiya-buduschih-psihologov-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza>.
6. Леонтьев, А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13.
7. Общая психодиагностика. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 38-42.
8. Родионова О.Г. Социально-психологические особенности представлений субъектов образования о школе будущего: Автореф. дисс. ... кандидата психологических наук [Электронный ре-

сурс] / О.Г. Родионова. – Саратов, 2011. – Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/dissnews/old/synopsis/Rodionova_0.pdf.

К.Р. Petrova, I.A. Podolskaya

IMAGES OF IDEAL AND REAL SCHOOL IN IDEAS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: The article analyzes the concept of image in the context of schoolchildren's ideas about the ideal and real school. The importance of image interpretation in the concept of A.N. Leontiev is proved. An image is understood as a structured reflection of an object of the external world through the prism of subjective meanings and senses. The article raises the question of the importance of images of ideal and real schools in the views of high school students in the context of modern school education. The article describes the author's methods for the empirical study of images of the ideal and real school in the views of high school students.

Key words: image, ideal and real school images, views of high school students, author's projective technique.

References:

1. Rogers Carl R., H. Freiberg Jerome / Freedom to learn. Macmillan College Publishing company, 3rd edition, 1994.
2. Klimova S.G. «Opyt ispolzovaniya metodiki neokonchennykh predlozheniy v sotsiologicheskom issledovanii» // Sotsiologiya: metodologiya, metody i matematicheskoye modelirovaniye (Sotsiologiya: 4M). 1995. № 5-6. P. 49-64.
3. Kozhevnikova O.V., Vyuzhanina S.A. Psikhosemantika. Metod semanticheskogo differentsiala: uchebno-metodicheskoye posobiye dlya studentov vysshikh ucheb. zavedeny / O.V. Kozhevnikova, S.A. Vyuzhanina. – Izhevsk: PC «Udmurdsky universitet». 2016. – 120 p. URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/14329/2016154.pdf?sequence=1>.
4. Kosheleva Yu.P. «Obraz» v psikhologii: teoriya i praktika // Vestnik MGLU. 2012. №7 (640). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-v-psihologii-teoriya-i-praktika>.
5. Krasnoshchchenko I.P. Sootnosheniye trayektoriy i urovnei subyektno-professionalnogo razvitiya budushchikh psikhologov v obrazovatelnom prostranstve vuza // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-traektoriy-i-urovney-subektno-professionalnogo-razvitiya-budushchih-psihologov-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza>.
6. Leontyev A.N. Psikhologiya obraza // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14 Psikhologiya. - 1979. - № 2. - P. 3-13.
7. Obshchaya psikhodiagnostika. M.: PH MSU, 1987, p. 38-42.
8. Rodionova O.G. Sotsialno-psikhologicheskiye osobennosti predstavleny subyektov obrazovaniya o shkole budushchego. Abstr. diss. ... Cand. Ps. Sc., Saratov – 2011 URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/dissnews/old/synopsis/Rodionova_0.pdf.

УДК 159.9:316.6

Н.Н. Авраменко, Ю.В. Вишневецкая
РЕСУРСЫ СКАЗКОТЕРАПИИ
ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого являлась разработка проекта с использованием ресурсов сказкотерапевтического метода для решения психологических проблем подростков. В реализации проекта приняли участие учащиеся 6 класса одной из школ г. Калуги. Возраст испытуемых – 12 лет. В качестве диагностического инструментария использовались психодиагностические методики. Выделены психологические проблемы, связанные с самооценкой, являющиеся актуальными для подростков. Среди них: низкая самооценка, неуверенность в себе, дефицит родительской поддержки, дефицит общения со сверстниками, самообвинение, страх изменений, дефицит внимания родителя противоположного пола.

Реализация проекта способствовала изменениям у подростков таких компонентов самооценки, как глобальное самооценочное отношение, ожидаемое положительное отношение от других, самоинтерес, самоуверенность. Большинство подростков младшего возраста обладают адекватной самооценкой и адекватным уровнем развития притязаний, однако уровень самооценки нестабилен и негармоничен в связи с низкой обобщенностью и высокой эмоциональной значимостью оценивания, а отношение к собственным возможностям завышенное. Многие подростки с недоверием относятся к психологу и у них проявляется сильный механизм самозащиты.

Ключевые слова: подростковый возраст, самосознание, самооценочное отношение, психологические проблемы, сказкотерапия.

Сказкотерапия как метод психологической работы возникла относительно недавно. Её истоки и сущность лежат в области психотерапии, в частности этот метод относится к приемам арт-терапевтического воздействия. Применение сказкотерапии не ограничено гендерной или возрастной спецификой. Принято считать, что сказка является одним из самых аккуратных и щадящих психологических инструментов, поэтому сказкотерапию нередко называют «детским» методом и наиболее успешно реализуют в образовательных учреждениях.

Пубертатный возраст является ключевым периодом становления личности и поиска индивидуальности. Особенность этого периода в том, что подросток расширяет сферу социальной активности, осваивает рефлексивность, познает самого себя, а поэтому сталкивается с рядом психологических проблем. К таким проблемам относятся, прежде всего, сложность в формировании самооценки и самооценки, которые существенно влияют на конструктивность личностного развития.

Ресурсы сказкотерапевтического метода в педагогическом процессе оказывают влияние на естественное развитие психических процессов ребенка и совершенствование его взаимоотношений с окружающим миром, следовательно способствуют развитию компонентов Я-концепции подростка.

Самоотношение как одно из важнейших понятий психологии исследовалось многими

зарубежными и отечественными учеными. Оно является составляющей самосознания индивида, его оценочным компонентом. С.Л. Рубинштейн рассматривает самосознание как результат развития личности, а не как данность. Индивид наряду с жизненным опытом открывает неизведанные ранее грани реальности, осуществляет пересмотр своих установок и мотивов, которые составляют его внутренний мир [13].

По мнению Л.С. Выготского, самосознание является главной характеристикой сформировавшейся личности. Помимо этого, «то же, что обычно принято именовать личностью, представляет собой самосознание индивида» [4, с. 215]. Оно возникает онтологически позже сознания, и обращено в большей степени на внутренний мир человека, его индивидуальность. Становление личности и развитие самосознания осуществляется посредством перехода от социально детерминированных, внешних функций в систему индивидуальных поведенческих моделей. Внешние поведенческие модели, детерминированные культурным и социальным пространством, принимаются индивидом, происходит их интериоризация. В итоге они осуществляют внутреннюю психическую регуляцию.

И.С. Кон, рассуждая о самооценочном отношении личности, разделяет понятие «Я» на объект и субъект самопознания [8]. Индивид в ходе рассмотрения своих качеств и свойств, трансформирует их в объект познания, исследует их

как сторонний наблюдатель, отделяет их от себя. При диалоге «Я» – «Я» появляется субъектное отношение к себе, человек воспринимает себя как собеседника, осуществляет внутренний диалог с самим собой.

В западных источниках самоотношение определяется как установка в отношении себя и эмотивная составляющая самосознания [20; 21; 22]. Такой точки зрения придерживается Р. Бернс, когда характеризует концепцию «Я» как систему установок на себя [2]. Он выделил три уровня установки: когнитивный, описательный, который находит выражение в образе «Я» как комплекса представлений человека о себе; оценочный уровень, который находит выражение в оценке представлений о себе, аффективный компонент самооценки; поведенческий уровень, в котором в совокупности выражаются обозначенные выше уровни.

В качестве объекта оценки могут выступать черты своего характера, определенный алгоритм действий, физический образ, способности, таланты, другие личностные характеристики, которые получают выражение в индивидуальных самооценках.

Таким образом исследователи рассматривают самоотношение как ключевую составляющую в структуре самосознания, обуславливающей особенности отношения личности к своему «Я». В рамках настоящего исследования мы ориентировались на понятие самоотношение, предложенное С.Р. Пантилеевым, поскольку оно дает возможность осуществить комплексное изучение параметров самоотношения (самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, общественная желательность «Я»; самооценочность, самопривязанность, самопринятие; внутренний конфликт и самообвинение) [12].

Зарубежные и отечественные ученые придерживаются единой позиции о том, что в подростковом возрасте происходит формирование самосознания и становление «Я» образа.

По мнению Л. С. Выготского, подростковый этап является «переломным в развитии личности и возникновении самосознания» [4, с. 46]. Ученый говорил не о появлении чего-то неизвестного у ребенка, а последовательное и поэтапное становление объединенного самосознания. Самосознание развивается посредством поэтапного перехода социально детерминированных внешних функций, во внутренние высшие психические функции. Начало данного процесса происходит в детском возрасте, однако именно в подростковом возрасте завершается его становление. Помимо этого, необходимо

отметить, что самосознание является установкой и ключевым результатом развития всего переходного этапа [4].

С.Л. Рубинштейн рассматривает стадии становления самосознания как процесс формирования личности. Не только самостоятельность и независимость ребенка, а в дальнейшем юности, делает его отдельной личностью, но и умение проводить самостоятельные суждения, иметь собственное мировосприятие, которое было оформлено в ходе коммуникации с окружающими. Имеет значение и особый навык работы со своим внутренним «Я» – ставить перед собой цели и достигать их, задавая вектор своей деятельности [13].

В подростковом возрасте осуществляются процессы, которые в дальнейшем станут базой в формировании новой личности: развивается критическое мышление, вырабатывается собственная система ценностей, определяются собственные интересы и склонности [5].

Внимание подростка перемещается постепенно со своей внешней специфики личности к ее внутренним особенностям, от отдельных проявлений качеств своего характера к более целостному и полному восприятию себя. Самопознание углубляется, и это связано с колебаниями и непостоянством самооценки, которая по мере взросления приобретает постоянный характер. Нравственная и духовная сторона жизни подростка становится все более связанной с оценкой себя. Таким образом, происходит самоопределение его личности на более высоком уровне [15].

Важная особенность подросткового возраста состоит также в становлении у детей рефлексии. Ее возникновение оказывает влияние не только на внутренний мир личности подростка и лучшее понимание себя, но и способствует качественному улучшению понимания других индивидов, что делает его более всесторонним и глубоким. Новое социальное взаимодействие, сформированное на основе рефлексии, задает новый уровень для развития личности.

Более целостное восприятие появляется у ребенка после 12 лет, когда он рассматривает поведение индивида в зависимости от контекста, принимая во внимание его предыдущие действия и поступки, делая скидку на разного рода обстоятельства, что дает повод для многозначности оценок. Вместе с тем, на этапе подросткового возраста функция разграничения собственных качеств отстает от функции объединения. Именно поэтому человек переживает

противоречивость, неустойчивость, неупорядоченность своего «Я» и самооенок [14].

Выделим предпосылки, которые приводят к становлению самосознания и самоотношения в подростковом периоде. Д.Б. Эльконин отмечает, что развитие человека на этапе переходного возраста содержит взаимосвязанные процессы автономного характера [18]:

- изменения тела, завершение полового созревания;
- смена ключевого вида деятельности;
- трансформация ролей в социуме и положения в обществе;
- изменения в структуре коммуникации, меняется круг лиц, которые имеют значимость, и чья позиция является определяющей;
- осуществляется развитие способностей и психических процессов;
- трансформируется мотивационная, ценностная и смысловая сфера.

Общность данных процессов выступает в качестве стимула роста самосознания и становления самоотношения.

В этом возрасте огромное внимание обращено на свою индивидуальность, отличие себя от других индивидов. В начале переходного периода внимание акцентируется на отличиях поверхностного, поведенческого, внешнего характера, к завершению периода происходит смещение акцента на моральные, мировоззренческие, смысловые и ценностные отличия.

Необходимо отметить, что обращение внутрь себя не всегда является радостным и простым процессом, для некоторых оно довольно драматично, болезненно. В ходе самопознания нередко выявляется то, что присутствуют существенные несоответствия между внешними поведенческими моделями и внутренним «Я», на первом плане обозначается проблема самоконтроля.

Параллельно с осознанием собственной значимости и неповторимости, возникает внутренняя пустота и одиночество. Все это вызывает еще большее значение межличностной коммуникации, в то же время осуществляется его строгая избирательность. Сложное переживание собственной уникальности иногда приводит к страху, робости оказаться смешным или неуместным, происходит избегание взаимодействия, одновременно повышается тяга к сверстникам, признание своей роли и значимости в их группе.

Подросток редко сознательно прислушивается к собственным переживаниям, в то же время подсознательно такого рода работа непрерывно осуществляется. Данное различие

вызывает неустойчивый характер образа «Я» и колебания в плане самоуважения [12].

В этот период одновременно с требованиями окружения приобретают важность внутренние личные критерии и собственная оценка своих поведенческих моделей. Не в полной мере сформировавшееся представление подростков о себе вызывает неуверенность в самооценке. В подростковом возрасте дети остро переживают и воспринимают позицию о себе других индивидов, особенно представителей своего социального объединения. Подросток также остро чувствует и переживает неудачи и успехи своей деятельности. В этот период они еще не умеют грамотно оценивать причины неудачи или успеха деятельности, и объясняют их своими личными качествами [4].

В исследованиях Дж. Меада был проанализирован образ «Я» и самоотношение в трех возрастных группах школьников: 8-11 лет, 12-14 и старше 15. Самым сложным периодом для детей выступил возраст 12-14 лет, с 8 лет началось снижение самоуважения и самооценки, к 12-13 годам оно достигло максимальных отметок, далее, к 15 годам было зафиксировано повышение устойчивости самоотношения и рост самоуважения [21].

Важно указать, что острота и длительность переживаний в подростковом возрасте зависит от многочисленных факторов реальных условий, ситуации в социальной группе, семье.

Ученые делают выводы о том, что самоотношение подростков коррелирует с эмоциональным комфортом, и его отсутствие может приводить к разного рода психологическим проблемам: повышенной тревожности, беспричинным страхам, неврозам и другим осложнениям [1].

Р. Бернс указывает на ключевой аспект подросткового возраста: ориентиры для самооценки, сформированные в детстве, являются наиболее устойчивыми на протяжении всей жизни индивида [2].

Самоотношение является динамическим образованием, характеризующимся постоянным развитием, так как происходит оно параллельно с процессом развития самой личности, что не может являться конечным процессом. Особенно стремительные изменения претерпевает самоотношение в подростковом возрасте. Самоотношение младших подростков имеет более выраженный эмоционально-ценностный характер, отношение к себе связано более с растущим знанием о себе и эмоциональным отношением к себе. Самооценка характеризуется большой неустойчивостью, и, при этом мало зависима от мнения окружающих. У старших

подростков в связи с преобладанием более широкого круга общения и деятельности появляется больше частных оценок, складывающихся в обобщенное отношение [14].

Исследования различий самооценки младших и старших подростков показали значимые различия между этими категориями детей. Так, большая часть младших подростков обладают адекватной самооценкой, старшие подростки в своем большинстве (60% детей) имеют заниженную самооценку [10]. Это связывается с тем, что в начале подросткового возраста негативные воздействия кризиса еще не успели нанести негативного воздействия на существующие оценки себя в ситуациях взаимоотношений, деятельности. Более старшие подростки имеют более длительный опыт критических оценок сверстников и самооценки, что приводит к перестройке уровней самооотношения.

Как отечественные, так и западные исследователи говорят о том, что окружающие играют важнейшую роль в самопознании и формировании отношения к себе. Первыми источниками знания о себе самом у детей становятся их родители, семья, и ближайшее окружение. В ситуации нехватки родительской заботы и любви у ребенка формируется представление, что причина сокрыта в нем самом, он не заслуживает внимания и любви.

Очевидно, что подростковый период является сенситивным для становления самооотношения личности. Процессу формирования самооотношения способствует становление и развитие самосознания, иных психических процессов и качеств, смена ключевой деятельности и изменение круга значимых лиц, физические изменения, завершение полового созревания, трансформация ролей в социуме [16].

Источниками знания о себе у детей являются значимые взрослые – семья и родители, с началом учебы – педагоги, в подростковом возрасте мнение социальной группы приобретает значимость и играет ключевую роль в самооотношении. Одновременно, повышается интерес к образу «Я» и постепенно становится важной собственной оценка себя.

Позитивно окрашенное самооотношение выступает в качестве необходимого условия для эмоционального благополучия подростка и устойчивого становления личности. Наоборот, отрицательное самооотношение приводит к социальной дезадаптации и выбору антисоциальных механизмов поведения [16]. Неустойчивый характер самосознания в этом возрасте является источником колебания самооценки, противоре-

чивого и амбивалентного самооотношения, обостренного восприятия позиции окружения о себе. Вследствие того, что самооотношение, сформированное в подростковом возрасте, имеет тенденцию к сохранению на протяжении всей жизни, специально организованная психологическая поддержка процесса становления самооотношения является необходимой.

В практической психологии существует такое направление, как сказкотерапия. Оно использует метафорические возможности сказочного жанра, благодаря этому индивиды развивают самосознание и формируют систему уровней взаимоотношений между собой. Это создает условия для формирования их субъектности [9].

Метафора, как основа сказочного жанра, выступает в качестве ключевого механизма психологического воздействия в сказкотерапии. Она подразумевает использование выражения или лексической единицы «в переносном значении, когда свойства, признаки или качества переносятся с одного предмета на другой предмет на основании принципа сходства в каком-либо плане или по контрасту» [19]. Точность и невероятная глубина метафоры обуславливают продуктивность сказкотерапевтических методик и механизмов в процессе работы со взрослыми и детьми [23].

Установка сказкотерапии на развитие самосознания индивида, которая определяется самим смыслом сказочного жанра, может создать взаимодействие с самим собой, а также с другими. Социальная природа индивида представлена системно во взаимодействии его с обществом. Метафора в контексте сказки в связи с типичными для нее чертами выступает в качестве механизма формирования взаимопонимания индивидов друг с другом.

Подход к деятельности практического психолога с позиций полисубъектности, в аспекте которого получают разработку технологии и методики сказкотерапии, дает возможность рассматривать целостность «педагог – ученики» и выявить механизмы, при помощи которых можно развивать данную систему и все субъекты, составляющие эту систему, в том числе развивать их самосознание.

Сказочная метафора предоставляет возможность трансформирования видения реальности и самого себя [17]. В педагогической и психологической практике для реализации приемов метафоризации необходимо задействовать совершенно иные механизмы имажинативного (imago – представление, образ) характера – специально разработанные сказки психо-

логической направленности. В этом случае на использование технологий сказкотерапии необходимо опираться в процессе работы, которая имеет установку на развитие самосознания и учеников, и педагогов [3].

Таким образом, очевидно, по какой причине оказываются рядом такие понятия, как «самосознание», «субъект», «образовательное пространство» и «сказка». Сказкотерапия является продуктивным и ценным инструментом в арсенале практического психолога.

Школьники читают сказки на занятиях, анализируют их по вопросам педагога, предлагают свое понимание и представление. Философы, психологи, лингвисты отмечают, что в волшебных сказках задействуется прием материализации многих категорий: все ее значимые составляющие имеют четкую форму, выраженную телесность (к примеру, волшебные свойства и качества представлены в виде существ или предметов – печь, скатерть, конь); споры и конфликты получают реализацию не в затяжных и скучных выяснениях, а в четком алгоритме действий, преимущественно соревновательного характера: кто сможет победить Кощея Бессмертного, одолеть Дракона.

Следовательно, конкретный и телесный язык сказок открывает школьникам дорогу наглядно-образного и наглядно-действенного постижения реальности отношений между индивидами, что коррелирует со спецификой возраста подростков.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева разработала классификацию сказок, которая содержит художественные (авторские и народные), дидактические, психотерапевтические, медитативные, психокоррекционные. По мнению ученого, сказкотерапия – не просто психотерапевтическое направление, а соединение многочисленных достижений педагогики, психологии, философии разных типов культур и психотерапии [6].

И.В. Вачков предлагает еще один вид сказок, который отсутствует в классификации Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой: психологические сказки (психосказки) [3]. Психологическая сказка имеет следующие установки: раскрыть перед детьми глубину их внутреннего мира, развить самосознание, познакомить с ключевыми категориями и понятиями психологии, оказать помощь на пути формирования их личности [7].

В дидактических сказках присутствует учебная информация, имеющая связь с объектами внешней действительности, психосказки являются носителями материала о внутреннем

мире индивида – его психике, душе, и данные сведения могут быть как учебными, так и личностно развивающими. В дидактических сказках происходит одушевление абстрактных символов внешней направленности для детей (звуки, цифры, буквы, арифметические действия), в психосказках – абстрактные символы, которые обозначают «внутренние» феномены психики (память, мышление, переживания, способности). Дидактические сказки содержат преимущественно определенное учебное задание, которое должны выполнить дети, для психосказок данный момент обязательным не является [3].

Психокоррекционные сказки создаются для незначительного воздействия на поведение детей. В данном случае коррекцией является замещение непродуктивного поведенческого стиля на более эффективный, а также пояснение детям смысла происходящего. Цели такого типа сказок заключаются в эффективном воздействии на решение подростками и детьми психологических проблем, одним из последствий которого должно стать изменение в поведении.

Психосказка нацелена на личностное развитие через осознание своих особенностей, психокоррекционная сказка – на трансформирование структур психики ребенка в сторону, которая представляется наиболее желательной для практического психолога. В результате воздействия психосказки просматривается значительная область вероятных трансформаций ребенка, не только в определенных поведенческих проявлениях, как в случае психокоррекционных сказок, но и в трансформации ценностей и смыслов [3].

В психотерапевтических сказках и психосказках наблюдается больше общих моментов, нежели различий. Они находят проявление в ходе рассмотрения следующих моментов: 1) обращение к глубинному Я ребенка, его ключевым смыслообразующим содержаниям; 2) попытка оказать помощь в более осознанном отношении к самому себе, реальности, другим индивидам, а при необходимости – в трансформации данного отношения; 3) психологическая помощь и избавление от отрицательных переживаний и страданий, имеющих связь с какими-либо проблемными ситуациями из жизни или психоэмоциональными травмами [17]. Как правило, психологические сказки создаются автором-психологом, а психотерапевтические зачастую создает сам клиент.

В медитативных сказках нет конфликтных моментов и отрицательных героев, а в психосказках они являются возможными; достиже-

ние релакса в ходе прослушивания психологических сказок, в отличие от медитативных, не является обязательным, наоборот, психосказки могут обладать характером мобилизации.

Таким образом, психологические сказки выделяются как самостоятельный, отдельный тип сказок, задействуемый в аспекте сказкотерапии. Применять их можно в процессе работы с детьми в рамках специальных программ. Можно разрабатывать, создавать психологические сказки для конкретных случаев детских сложностей.

В отношении психологических сказок необходимо отметить, что, несмотря на их явное сходство с психокоррекционными сказками, их воздействие на самосознание детей происходит, вероятно, по аналогичным психологическим механизмам. Конечно, в психологических сказках отсутствует прямая аналогия между жизнью ребенка и сказочного персонажа вследствие большей обобщенности сюжета, поскольку обычно психологические сказки имеют установку не на одного ребенка, а на широкую детскую аудиторию одного возраста, которые имеют сходные психологические характеристики [7].

Ценность сказок состоит в том, что в одном и том же сказочном пространстве разные индивиды находят значения и смыслы, понятные и близкие им. Отклик в душе слушателя происходит тогда, когда сказка смоделирована таким образом, чтобы, будучи занимательным, конкретным, интересным, насыщенным произведением художественной литературы, продолжать оставаться открытой для всевозможных интерпретаций, и чтобы между ее семантическим пространством и семантическим пространством души ребенка появилось взаимное отображение [5].

Метафорические образы и архетипические символы сказки, наполняемые клиентом каждый раз особым содержанием и смыслом, способствуют возникновению переживания, через которое и происходят переоценка и переосмысление. У сказочных метафор имеются две важные особенности: во-первых, защищенность человека, с ней работающего (метафора помогает обсуждать многие трудные проблемы более отстраненно); во-вторых, метафора часто действует на уровне бессознательного и работает даже без ее рационального анализа.

Большинство сказок, созданных психологами под конкретную психокоррекционную или психотерапевтическую задачу, предназначено, к сожалению, для «одноразового использова-

ния» [5]. Вместе с тем психологические сказки могут быть, как представляется, применены неоднократно и весьма продуктивно в работе с разным контингентом детей.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования являлась разработка проекта с использованием ресурсов сказкотерапевтического метода для решения психологических проблем подростков. Объектом исследования выступили психологические проблемы подростков, связанные с самоотношением, а предметом исследования – возможности сказкотерапии для их решения. Цель конкретизировалась в следующих задачах: проанализировать литературу по теме исследования; изучить особенности психологических проблем подросткового возраста; рассмотреть возможности сказкотерапии как средства помощи в решении психологических проблем подростков; разработать проект для подростков с применением ресурсов сказкотерапии; выбрать методы оценки эффективности разработанного проекта и спрогнозировать риски.

Мы предположили, что использование сказкотерапевтического метода в работе с подростками способствует развитию компонентов их Я-концепции, в частности самоотношения и самооценки.

В проекте приняли участие 13 учащихся 6 класса одной из школ г. Калуги: 8 мальчиков и 5 девочек. Возраст испытуемых – 12 лет.

В исследовании использовались следующие *методы и методики*:

– сказкотерапия как метод арт-терапии;

– метод проектирования;

– психодиагностический метод: Тест-опросник самоотношения (Столин В.В., Пантеев С.Р.); Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна для подростков и юношей; Методика исследования детского самосознания «Расскажи сказку» (Г. Махортова);

– математические методы обработки данных: G-критерий знаков.

Тест-опросник самоотношения позволяет выявить три уровня самоотношения по степени обобщенности: глобальное; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, ауто-симпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я».

Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейна позволяет на основании оценивания школьниками ряда личных качеств исследовать не только уровень самооценки испытуемого, но и уровень его притязаний, а также их стабильность.

Методика исследования детского самосознания «Расскажи сказку» [11] направлена на исследование психологических проблем подростков, с которыми они сталкиваются, в том числе проблем, связанных с самоотношением. В состав проективной методики входят 10 сказок, из которых были отобраны 7 в соответствии с целью работы.

Для статистического анализа был выбран G-критерий знаков, который позволяет установить сдвиги исследуемого признака при переходе от первичного измерения к итоговому в пределах одной выборки.

Результаты апробации проекта и их обсуждение

В ходе анализа результатов по методике «Расскажи сказку» на основании частоты ответов были выделены следующие показатели: низкая самооценка; неуверенность в себе; дефицит родительской поддержки; дефицит общения со сверстниками; самообвинение; страх изменений; дефицит внимания родителя противоположного пола.

Выделенные психологические проблемы связаны с самоотношением и являются актуальными для учеников. Выраженность каждой проблемы представлена на диаграмме 1.



Диаграмма 1 – Психологические проблемы подростков (данные методики «Расскажи сказку», n = 13)

Предполагается, что дефицит общения со сверстниками и страх изменений превалируют над другими проблемами в связи с ключевыми особенностями возраста. Изменения тела и психического мира ребенка делают его самоотношение нестабильным, зависящим от мнения окружающих. Дефицит интимно-личностного общения может привести к развитию отчужденности подростка, его замкнутости, неуверенности в себе, что непосредственно формирует низкий уровень самоотношения и его компонентов у подростка.

Отсюда следует вывод, что родительская поддержка, в особенности внимание родителя противоположного пола, помогает подростку справляться с его переживаниями, поскольку его формирующаяся на данном этапе низкая

самооценка, неуверенность в себе и самообвинение могут препятствовать конструктивному общению со сверстниками. Дефицит родительского внимания и поддержки могут негативно сказаться на развитии личности подростка, потому что именно родитель способствует принятию происходящих с ребенком изменений и формирует его ощущение самоценности.

Причиной низкой самооценки и развития самообвинения может являться не только отсутствующая, неконструктивная или с негативным посылом обратная связь от сверстников, родителей или других значимых взрослых, но и социальная среда в целом, которая с помощью СМИ и средств интернета задает общие стандарты. Подросток неизбежно сравнивает себя по всем существующим маркерам, и понятно,

что не всем стандартам он может соответствовать. Таким образом, общение со сверстниками и поддержка родителей может также оградить подростка от данного социального влияния.

Для оценки эффективности проекта использовались результаты, полученные с помощью Теста-опросника самооотношения. Было выявлено, что большинство учеников дают ответы, которые не подлежат обработке в связи с влиянием второстепенных факторов, в частности фактора социальной желательности. На основании полученных результатов можно сделать вывод, что у подростков высокая степень психологической защиты в отношении компонентов Я-концепции.

Согласно полученным результатам, уровень глобального самооотношения повысился у 3 испытуемых. У трёх участников проекта повысился уровень ожидаемого положительного отношения от других. Это говорит о стремлении подростков к получению обратной связи, поддержке и к установлению самооценности. Можно предположить, что они станут укреплять свои референтные связи со сверстниками и отношения с родителями.

У одного подростка повысился уровень самоинтереса. Это свидетельствует о его готов-

ности к выражению собственной позиции, об интересе к собственным особенностям и изменениям физического и психологического состояния. Положительное изменение уровня самоинтереса как компонента поведения говорит о формировании рефлексивных действий, направленных на самоизучение и самооценку, что ведет к установлению адекватного уровня самооотношения. У одного испытуемого также повысился уровень самоуверенности.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что проект помог развить и нормализовать глобальное самооотношение и его отдельные компоненты у некоторых подростков, однако сдвиг является незначительным. Это подтверждается результатами оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака по G-критерию знаков.

Также для оценки эффективности проекта использовались результаты, полученные с помощью Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна для подростков и юношей. Основным критерием исследования по методике является уровень самооценки подростка. Данные для сравнительного анализа представлены на диаграмме 2.

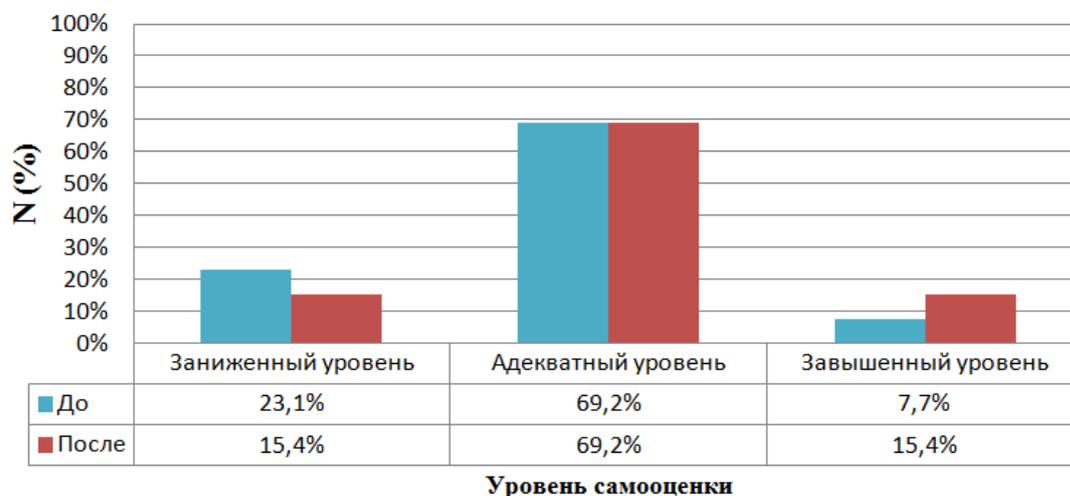


Диаграмма 2 – Уровень самооценки подростков
 (данные Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна, n = 13)

Было выявлено, что большинство учащихся (69,2% испытуемых) обладают адекватной самооценкой. Результаты являются нормой для младшего подросткового возраста. Отсюда можно предположить, что ученики на момент исследования имеют сравнительно небольшой опыт критических оценок сверстников и взрослых, что позволяет им избегать негативного

кризисного воздействия на существующую самооценку.

Результаты, полученные с помощью этой методики, также позволяют изучить умение подростка оценивать собственные способности и возможности. Данные для сравнительного анализа представлены на диаграмме 3.

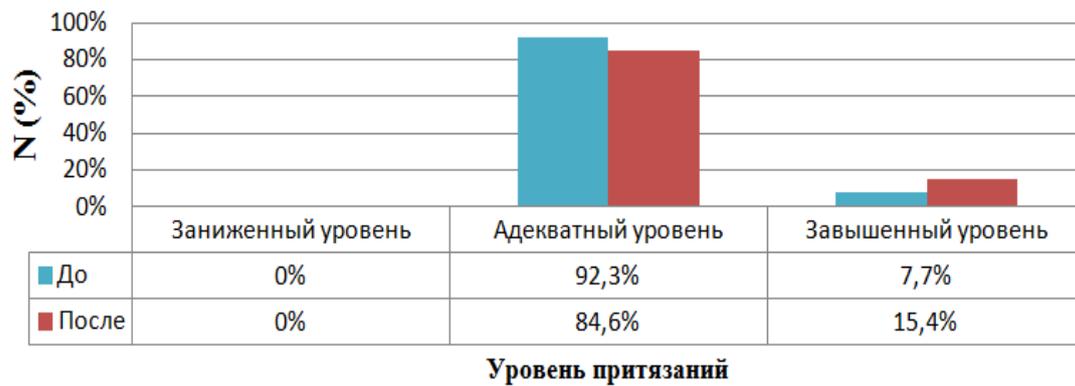


Диаграмма 3 – Уровень притязаний подростков
 (данные Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна, n = 13)

Для большинства учащихся (более 80% испытуемых) характерен адекватный уровень развития притязаний. Данные результаты позволяют сделать вывод, что подростки имеют представление о собственных особенностях, способностях и возможностях, умеют их оценивать, что способствует осознанию индивидуальности и формированию адекватного самоотношения. Совместно с адекватной самооценкой

данный уровень притязаний свидетельствует о благоприятном направлении личностного развития.

Расхождения между уровнем притязаний и самооценкой позволяет изучать взаимосвязь этих двух компонентов и степень их формирующего влияния друг на друга. Данные представлены на диаграмме 4.

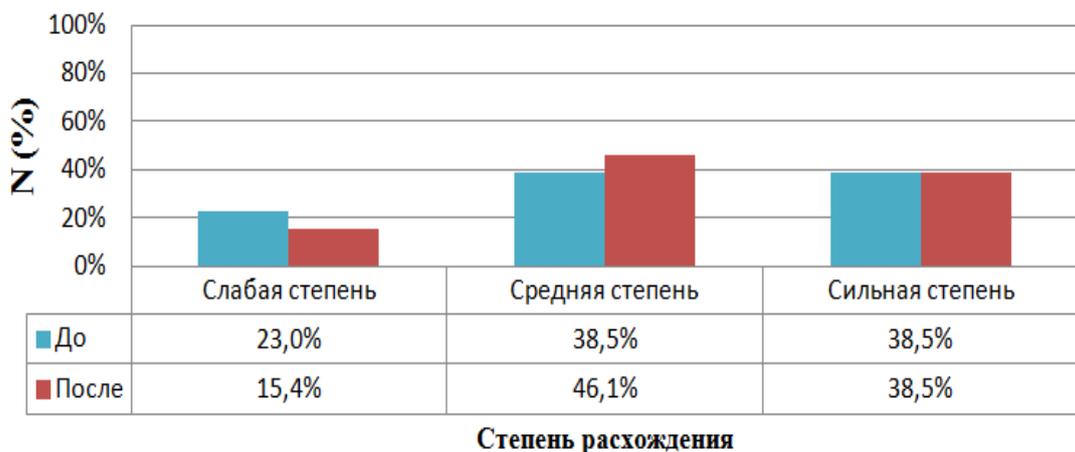


Диаграмма 4 – Степень расхождения между уровнем притязаний и самооценкой
 (данные Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна, n = 13)

Результаты исследования показывают преобладание у подростков средней и сильной степени расхождения между уровнем притязаний и самооценкой. Средняя степень расхождения является стимулом для личностного развития. Уровень самооценки формирует уровень притязаний. Такие подростки осознают границы собственных возможностей, умеют ставить перед собой значимые достижимые цели, в результате которых формируется их адекватное самоотношение.

Подростки с сильной степенью расхождения склонны к преувеличению собственных

возможностей, ставят перед собой трудновыполнимые цели и, как следствие, в случае удачи или неудачи мы можем наблюдать изменения уровня самооценки. В частности, наиболее заметные изменения будут у подростков, получивших внешнюю обратную связь.

Подростки со слабым расхождением между притязаниями и самооценкой по разным основаниям склонны к постановке легко достижимых целей, а значит к защите от внешнего опыта и общественного мнения. Это может свидетельствовать о повышенной тревожности и наличии конфликтных тенденций, что пре-

пятствует осознанию самооценности и конструктивному личностному развитию.

Степень дифференцированности самооценки и притязаний позволяет изучить ста-

бильность развития этих двух критериев. На диаграмме 5 представлены результаты диагностики.

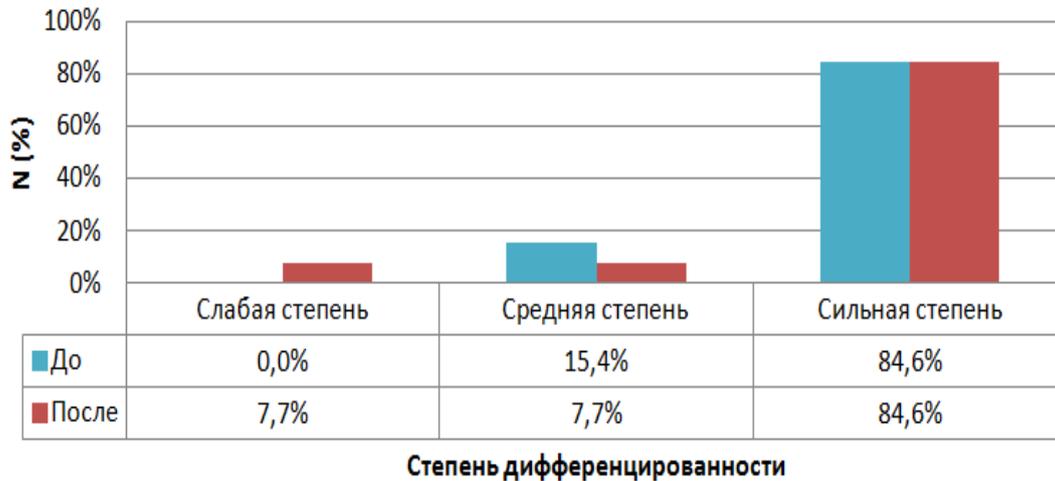


Диаграмма 5 – Степень дифференцированности самооценки
 (данные Методики измерения самооценки Дембо-Рубинштейна, n = 13)

В результате исследования можно сделать вывод о значительном преобладании сильной степени дифференцированности самооценки у подростков. Данные результаты свидетельствуют о высокой оценке одних качеств при низкой оценке других, следовательно, о преимущественно негармоничной самооценке. Подростки склонны к категоричному восприятию своих личностных особенностей. Можно предположить, что уровень самооценки учащихся нестабилен в связи с низкой обобщенностью и высокой эмоциональной значимостью оценивания.

Реализованный проект незначительно способствовал изменению самооценки подростков учащихся шестого класса. Это подтверждается результатами оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака по G-критерию знаков.

Заключение

Самоотношение – это составляющая самосознания индивида, его оценочный, эмотивный компонент. Благодаря ему, личность осознает и выделяет себя из окружающей действительности, устанавливает свою роль и место в ней. Самоотношение как динамическое образование характеризуется постоянным развитием, так как происходит оно параллельно с процессом развития самой личности. Особенно стремительные изменения претерпевает самоотношение в подростковом возрасте, поскольку этот период является сенситивным для его становления.

Сказкотерапевтический метод, благодаря использованию метафорических возможностей, способствует развитию самосознания и субъектности. Сказка лишь тогда воздействует на человека, когда возникает сходство между семантическим пространством его души и семантическим пространством сказки.

Выделены психологические проблемы, связанные с самоотношением, которые являются актуальными для подростков. Среди них: низкая самооценка, неуверенность в себе, дефицит родительской поддержки, дефицит общения со сверстниками, самообвинение, страх изменений, дефицит внимания родителя противоположного пола.

Проект способствовал изменениям у некоторых подростков таких компонентов самоотношения, как глобальное самоотношение, ожидаемое положительное отношение от других, самоинтерес, самоуверенность. Большинство подростков младшего возраста обладают адекватной самооценкой и адекватным уровнем развития притязаний, однако уровень самооценки нестабилен и негармоничен в связи с низкой обобщенностью и высокой эмоциональной значимостью оценивания, а отношение к собственным возможностям завышенное.

Разработанный проект направлен на решение психологических проблем подростков, связанных с самоотношением. На основании результатов его внедрения можно сделать выводы о том, что для достижения поставленных в проекте задач требуется больше времени,

а для оценки его результатов необходимо использовать методики, в которых снижен риск субъективных искажений, отсутствует возможность фальсификации ответов. Многие подро-

стки с недоверием относятся к психологу и у них проявляется сильный механизм самозащиты.

Список литературы:

1. Арендачук, И.В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития / И.В. Арендачук // Серия «Философия. Психология. Педагогика». – Известия Саратовского ун-та. – 2017. – Т. 17, вып. 4. – С. 434-438.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 2016. – 420 с.
3. Вачков, И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом / И.В. Вачков. – М.: Генезис, 2015. – 288 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2016. – 199 с.
5. Драндров, Г.Л. Формирование позитивной Я-концепции подростков средствами художественной литературы / Г.Л. Драндров, Е.Г. Богослова // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2. – С. 1761-1767.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
7. Каяшева, О.И. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике / О.И. Каяшева. – Самара: Бахрах-М, 2012. – 286 с.
8. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание: учеб. пособие / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 2001. – 335 с.
9. Макарычева, Т.Ф. Эффективность современных методов в коррекционной работе с подростками / Т.Ф. Макарычева // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – №15. – С. 315-317.
10. Мантимова, А.В. Особенности и средства коррекции самоотношения в старшем подростковом возрасте / А.В. Мантимова, Е.С. Шишкина // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2016. – №4. – С. 81-91.
11. Махортова, Г.Х. Расскажи сказку. Методика исследования детского самосознания / Г.Х. Махортова. – М.: Генезис, 1997.
12. Пантеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: (Спецкурс) / С.Р. Пантеев. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 110 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2018. – 714 с.
14. Рушина, М.А. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте / М.А. Рушина, А.В. Орлова // Серия «Психология и педагогика». – Вестн Рос. ун-та дружбы народов. – 2015. – №4. – С. 35-40.
15. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
16. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд; пер. Г.А. Барышникова; ред. Г. Веснина. – М.: Изд-во АСТ, 2015. – 544 с.
17. Фрейд, З. Толкование сновидений / З. Фрейд; пер. Я. Когана. – СПб.: Лениздат, 2014. – 639 с.
18. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2011. – 384 с.
19. Lakoff, G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – The University of Chicago Press, 2017. – 256 p.
20. Lapsley, D., Clark, F. Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches / D. Lapsley, F. Clark // Power Springer Science & Business Media. – 2012. – 294 p.
21. Mead, G., Joas, H., Huebner, D. Mind, Self, and Society: The Definitive Edition 1st Edition / G. Mead, H. Joas, D. Huebner. – Chicago: University of Chicago Press, 2015. – 536 p.
22. Mruk C.J. Self-Esteem and Positive Psychology, 4th Edition: Research, Theory, and Practice / C.J. Mruk. – New York: Springer, 2013. – 304 p.
23. Waller D. Group Interactive Art Therapy: Its Use in Training and Treatment. – London: Routledge, 2014. – 176 p.

N.N. Avramenko, Yu.V. Vishnevetskaya

FAIRY TALE THERAPY RESOURCES FOR SOLVING PROBLEMS OF TEENAGERS

Abstract: The article presents the results of the study aimed at developing a project using the resources of the fairy-tale therapy method to solve psychological problems of adolescents. Students of the 6th grade of one of the schools in Kaluga took part in the project. The age of the subjects is 12 years. Psychodiagnostic methods were used as diagnostic tools. Psychological problems related to self-attitude that are relevant for teenagers are highlighted. Among them: low self-esteem, self-doubt, the lack of parental support, the lack of communication with peers, self-blame, fear of change, the lack of attention of the parent of the opposite sex. The project contributed to changes in some teenagers' self-attitude components such as global self-attitude, the expected positive attitude from others, self-interest, and self-confidence. Most young adolescents have adequate self-esteem and an adequate level of development of claims, but the level of self-esteem is unstable and inharmonious due to the low generality and high emotional significance of assessment, and the attitude to their own capabilities is overstated. Many teenagers are distrustful of the psychologist and they have a strong self-defense mechanism.

Key words: adolescence, self-consciousness, self-attitude, psychological problems, fairy-tale therapy.

References:

1. Arendachuk I.V. Samootnosheniye v strukture samosoznaniya podrostkov i yunoshei: dinamika razvitiya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika» – 2017, Vol. 17, № 4, P. 434-438.
2. Burns R. Razvitiye Ya-kontseptsii i vospitanie. M.: Progress, 2016. 420 p.
3. Vachkov I.V. Vvedeniye v skazkoterapiyu, ili Izbushka, izbushka, povernis ko mne peredom. M.: Genezis, 2015. – 288 p.
4. Vygotsky L.S. Voprosy detskoj psikhologii. SPb.: Soyuz, 2016. 199 p.
5. Drandrov G.L. Formirovaniye pozitivnoi Ya-kontseptsii podrostkov sredstvami khudozhestvennoi literatury / G.L. Drandrov, E.G. Bogoslova // Fundamentalnye issledovaniya –2015, № 2, P. 1761-1767.
6. Zinkevich-Evstigneeva T.D. Praktikum po skazkoterapii / T.D. Zinkevich-Evstigneeva. – SPb.: Rech, 2000. - 310 p.
7. Kayasheva O.I. Biblioterapiya i skazkoterapiya v psikhologicheskoi praktike / O.I. Kayasheva. - Samara: Bakhrakh-M, 2012. – 286 p.
8. Kon I.S. V poiskakh sebya: lichnost i yeyo samosoznaniye: uchebnoye posobiye. / I.S. Kon. – M.: Prosveshcheniye, 2001. - 335 p.
9. Makarycheva T.F. Effektivnost sovremennykh metodov v korrektsionnoi rabote s podrostkami / T.F. Makarycheva // Studencheskaya nauka i XXI vek. – 2017. – № 15. – P. 315-317.
10. Mantikova A.V., Shishkina E.S. Osobennosti i sredstva korrektsii samootnosheniya v starshem podrostkovom vozraste / A.V. Mantikova, E.S. Shishkina // Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoy Sibiri. – 2016, № 4, P. 81-91.
11. Makhortova G.Kh. Rasskazhi skazku. Metodika issledovaniya detskogo samosoznaniya / G.Kh. Makhortova. – M.: Genezis, 1997.
12. Pantileev S.R. Samootnosheniye kak emotsionalno-otsenochnaya sistema: (Spetskurs) / S.R. Pantileev. – M.: PH MSU, 1991. - 110 p.
13. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii / S.L. Rubinshtein. – SPb.: Piter, 2018. - 714 p.
14. Rushina M.A., Orlova A.V. Osobennosti samootsenki i samootnosheniya v yunosheskom vozraste // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Psikhologiya i pedagogika», 2015, № 4, P 35-40.
15. Sardzhveladze N.I. Lichnost i yeyo vzaimodeistviye s sotsialnoi sredoi / N.I. Sardzhveladze. - Tbilisi: Metsniereba, 1989. – 204 p.
16. Freud Z. Vvedeniye v psikhoanaliz / Tr. G.A. Baryshnikova; Ed. G. Vesnina. – M.: PH AST., 2015. – 544 p.
17. Freud Z. Tolkovaniye snovideny / Tr. Ya. Kogan. – SPb.: Lenizdat, 2014. – 639 p.
18. Elkonin D.B. Detskaya psikhologiya. M.: Akademiya, 2011. – 384 p.

19. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – The University of Chicago Press, 2017. – 256 p.
20. Lapsley D., Clark F. Self, Ego, and Identity: Integrative Approaches / D. Lapsley, F. Clark // Power Springer Science & Business Media. – 2012. – 294 p.
21. Mead G., Joas H., Huebner D. Mind, Self, and Society: The Definitive Edition 1st Edition / G. Mead, H. Joas, D. Huebner. – Chicago: University of Chicago Press, 2015. – 536 p.
22. Mruk C.J. Self-Esteem and Positive Psychology, 4th Edition: Research, Theory, and Practice / C.J. Mruk. – New York: Springer, 2013. – 304 p.
23. Waller D. Group Interactive Art Therapy: Its Use in Training and Treatment. – London: Routledge, 2014. – 176 p.

УДК 159.9

Т.А. Соколова, О.С. Посыпанова
**МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫХ
СКАЗОК-СТРАШИЛОК ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. Целью работы являлся анализ психологической роли сказок-страшилок в изменении уровня тревожности младших школьников и последующее создание модели психокоррекционных сказок-страшилок. Были использованы следующие методы: теоретический анализ, тестовая диагностика уровня тревожности и страхов детей, рисуночная диагностика, метод эксперимента, метод теоретического моделирования, метод проектирования, математические подсчеты осуществлялись с помощью критерия G-знаков. Исследовано психоэмоциональное состояние детей, в воспитании которых используется зачитывание, прослушивание или просмотр сказок-страшилок и тех детей, в воспитании которых воздействие сказок-страшилок было минимальным.

В ходе исследования выявили, что сказки-страшилки без преодоления главным героем преград, с наличием большого количества помощников и спасителей повышают уровень тревожности ребенка, а сказки, в которых герой самостоятельно преодолевает трудности – снижают его.

Составлена 7-шаговая модель психокоррекционных сказок-страшилок, иллюстрирующая сначала высокий уровень неприятностей и страха главного героя, а затем его победу. Так ребенку формировали новую модель восприятия психотравмирующего события и победного выхода из него. Данная модель оформлена в виде алгоритма. Апробация алгоритма проходила на студентах-первокурсниках Института психологии КГУ им. Циолковского: студентам предлагались кейсы, в которых описывались социальные и личностные особенности детей и их страх. Будущие психологи по данному алгоритму сочиняли авторские психотерапевтические сказки индивидуально для каждого ребенка. Предложенная модель создания авторских сказок-страшилок может быть экстраполирована для сказкотерапии многих страхов.

Ключевые слова: сказкотерапия, младшие школьники, тревожность и страхи, психокоррекция, сказки-страшилки.

«Главное, чтобы родители понимали сказочный шифр, не пугались некоторых сказочных ситуаций, помнили, что за ними стоит так называемый акт инициации, посвящение ребенка во взрослость».

Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева

Уровень детской тревожности сегодня достаточно высок; развитие страхов педальруется как стремительной социальной инновативностью, так и внутришкольными и внутрисемейными особенностями, накладывающими отпечаток на личностное развитие ребенка. Одним из эффективных методов работы со страхами по принципу «клин клином вышибают» является психокоррекция с помощью сказок-страшилок.

Актуальность исследования детских страшных сказок и создания сказкотерапевтической модели работы со страхами подстегивается еще и тем, что отношение современной родительской общественности к содержанию «страшных», «пугающих» эпизодов в сказках для разных детских возрастных групп весьма неоднозначно. Многие современные родители стараются отказаться от «страшных» поворотов в сюжетах даже народных сказок для маленьких

детей, и, конечно же, стараются пресечь страшные истории, которые рассказываются друг другу подростки. Наша работа призвана привлечь внимание к данной проблематике, изучить влияние сказок-страшилок на уровень тревожности, изучить истинный смысл и психологическое значение сказки-страшилки для формирования детской психики, а также разработать модель для создания терапевтических сказок-страшилок.

Целью исследования стала разработка модели создания психокоррекционных сказок-страшилок для младшего школьного возраста. Объектом исследования являлись сказки-страшилки. Предметом научной разработки стала модель психокоррекционных сказок-страшилок.

Работа состояла из трех частей: теоретического анализа; психодиагностики детских страхов и их связи с использованием в жизни

ребенка сказок-страшилок; создания сказкотерапевтической модели. Была выдвинута исследовательская гипотеза: существует взаимосвязь между уменьшением страхов детей младшего школьного возраста и использованием психокоррекционных сказок-страшилок.

Теоретико-методологическими основами исследования стали работы психологов Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, О.Н. Гречининой и М.В. Осориной, литературоведов С.М. Лойтер и О.Ю. Трыковой, фольклориста М.П. Чередниковой, а также работы таких авторов как Е.О. Чубрик, С.А. Хазей, М.В. Фадеева, Р.М. Ткач, Е.Ю. Семёнова, Г. Виноградов, Г.А. Дорофеева, А. Топорков, Э.В. Померанцева, В. Седнев.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть полезны родителям для исследования и анализа влияния сказок-страшилок на младших школьников, создания терапевтических сказок-страшилок, учитывая интересы собственного ребёнка; учителям для выявления и коррекции уровня тревожности, страхов младших школьников, а также для рекомендаций родителям тревожного ребёнка; психологам для выявления и коррекции уровня тревожности, страхов ребёнка младшего школьного возраста. Результаты будут полезны педагогам-методологам, психологам-методологам для расширения методологического инструментария работы с детскими страхами; родителям и педагогам для коррекции детских страхов с помощью сказок-страшилок.

Теоретический анализ сказкотерапевтической роли сказок-страшилок

В сказкотерапии выделяется шесть видов сказок: художественные, народные, авторские народные, дидактические, психокоррекционные сказки и психотерапевтические сказки [4, 14, 17].

Художественные, народные, авторские народные, дидактические сказки-страшилки могут отрицательно влиять на психику ребёнка. Психокоррекционные и психотерапевтические сказки-«страшилки» не влияют отрицательно на дошкольников и их эмоциональное состояние [20, 22]. Они акцентируют внимание ребёнка на том, что в мире есть опасности, а значит, ребёнок с такими сказками взрослеет, учится и становится более самостоятельным, что, несомненно, пригодится ему в жизни.

Согласно мнению исследователей в области детской психологии и психотерапии О. Гречининой и М. Осориной [3], «в страшилке сливаются традиции волшебной сказки с акту-

альными проблемами реальной жизни ребенка». Отмечается, что среди детских страшилок можно обнаружить сюжеты и мотивы, традиционные в архаическом фольклоре, демонологических персонажей, заимствованных из быличек и бывальщин, однако преобладающей является группа сюжетов, в которых демоническими существами оказываются предметы и вещи окружающего мира. Фадеева М.В. [19] отмечает, что, испытывая влияние волшебной сказки, страшилки детей приобрели четкую и однотипную структуру сюжета. Заложенная в нем заданность (предупреждение либо запрет – нарушение – воздаяние) позволяют определить её как «дидактическую структуру». Сказки-страшилки – жанр современного детского фольклора: короткие рассказы, цель которых – испугать слушателя. Некоторые исследователи проводят параллели между современным жанром детской страшилки и более старыми литературными видами страшных историй, например, сочинениями Корнея Чуковского [23]. Писатель Эдуард Успенский собрал эти истории в книге «Красная Рука, Чёрная Простыня, Зелёные Пальцы (страшные повести для бесстрашных детей)» [18]. Страшилки в описанной форме, по-видимому, получили распространение в 70-х годах XX века. Литературовед О.Ю. Трыкова [16] считает, что в «настоящее время страшилки постепенно переходят в «стадию консервации». Дети ещё рассказывают их, но уже практически не появляются новых сюжетов, меньше становится и частотность исполнения. Очевидно, это связано с изменением жизненных реалий: в советский период, когда почти тотальный запрет в официальной культуре был наложен на всё катастрофическое и пугающее, потребность в страшном удовлетворялась посредством данного жанра. В настоящее время появилось множество источников, помимо страшилок, удовлетворяющих эту тягу к загадочно-пугающему (от выпусков новостей, различных газетных публикаций, смакующих «страшное», до многочисленных фильмов ужасов)».

По мнению психолога М.В. Осориной [11, с. 15], страхи, с которыми в раннем детстве ребенок справляется сам либо с помощью родителей, становятся «материалом коллективного детского сознания. Этот материал прорабатывается детьми в групповых ситуациях рассказывания страшных историй, фиксируется в текстах детского фольклора и передается следующим поколениям детей, становясь экраном для их новых личностных проекций».

Главным героем страшилок является подросток, который сталкивается с «предметом-вредителем» (пятно, занавески, колготки, гроб на колёсиках, пианино, телевизор, радио, пластинка, автобус, трамвай). В этих предметах особую роль играет цвет: белый, красный, жёлтый, зеленый, голубой, синий, чёрный. Герой, как правило, неоднократно получает предупреждение о грозящей от предмета-вредителя беде, но не хочет (или не может) от него избавиться.

Страшилки не сводятся только к сюжету, существенным является и ритуал рассказывания – как правило, в темноте, в детской компании в отсутствие взрослых.

По мнению фольклориста М.П. Чередниковой [21], включенность ребенка в практику рассказывания страшилок зависит от его психологического созревания. Сначала, лет в 5-6, ребенок не может без ужаса слышать страшные истории. Позднее, примерно с 8 до 11 лет, дети с удовольствием рассказывают страшные истории, а в возрасте 12-13 лет уже перестают воспринимать их всерьез, и все большее распространение получают различные пародийные формы.

Мария Осорина [11] заметила, что самый распространённый сюжет детских страшилок – существование в доме некоего проёма, портала в иную реальность, откуда проникают силы Зла. Для ребёнка дом – это место, где он чувствует себя защищённым. Все опасности подстерегают его за стенами дома. Но даже дома ребёнок часто боится оставаться один. Потому что с уходом родителей «защитное поле» может ослабевать. Не случайно действие «страшилок» происходит либо ночью, когда родители засыпают, либо тогда, когда родители уходят из дому или (крайний вариант) умирают.

По мнению В. Среднева [13] «Детская страшилка» - иррациональная, фантазмагорическая история - помогает ребёнку, во-первых, высказать свои потаённые страхи. Во-вторых, рассказывая в детской компании жуткие «страшилки», дети чувствуют, что они не одиноки – их маленьких товарищей мучают те же кошмары, что и их самих. А страх, разделённый на всех, это совсем не то, что страх, переживаемый в одиночку. И, наконец, самое главное: детские страшилки учат малышей не только переживать страх, но и побеждать его.

В зависимости от возраста маленьких рассказчиков, претерпевают изменения и сюжеты страшных историй. По наблюдениям М. Чередниковой [21], самые ужасные и мистические истории рассказывают дошкольники – в этих страшилках жертвы полностью обречены: Силы

Зла непременно убивают всех. В «страшилках» младших школьников зло уже порой рационализировано: в Чёрном Пианино прячутся вполне реальные бандиты, а за Красным Пятном открывается не портал в иную реальность, а дверь в каморку, где притаились разбойники. Кроме того, в этих историях присутствуют идеи возмездия и справедливости (в лице добрых милиционеров). Да и сами герои «страшилок» иногда находят в себе силы противиться злу: девочка караулит Красное Пятно, а потом звонит в милицию. А лет с десяти ужасные истории начинают трансформироваться... в смешные. В это же время на смену «страшилкам» приходит новый жанр детского фольклора – «садистские стишки».

В основе классификации Мамонтовой Г.И. [8] лежит вариативность сюжетов страшилки:

1. Описание трагических событий, якобы происшедших на самом деле. Например, сказка «Про качели». «На площадке качелей около леса, где уже никто из ребят не качается, есть одни, с которых, по рассказам, упала девочка и разбилась насмерть. И каждую ночь эти качели начинают качаться и скрипеть – это приходит дух девочки».

2. Страшилки со счастливым концом («И жила она долго и счастливо...», «Девочка сожгла занавески, и оттуда появились мама, папа и брат»).

3. Плохой поступок ребенка и как следствие несчастливый конец, частая смерть. Например, сказка про желтую руку. «В лагере отбой. В комнату мальчиков через окно залезает маленькая желтая рука. И мальчики начали смеяться и издеваться над маленькой желтой рукой. Она обиделась и улетела. Мальчики были горды собой. Следующей ночью опять прилетела маленькая желтая рука, но не одна – с большой желтой рукой, которая всех задушила».

4. Смешливые дети против глупых родителей (страшилка про чертика, маму и дочь).

5. Незамысловатый рассказ с неожиданным пугающим концом, который произносится с интонацией, очень громко, например «Да!», «Тебя ждала!». Например, сказка «Про бабушку и кладбище». «Бабушка попросила парня на мотоцикле отвезти её ночью на кладбище. Едут. Первое кладбище. Парень спрашивает: «То?» – «Нет!» Едут дальше, на второе опять так же. Подъезжают к третьему. «То?» – «Да!» Старушка уходит. Её долго нет. Парень волнуется и идет за бабушкой на кладбище. Он находит её около могилы, спрашивает: «Бабушка,

вы, что тут так долго делаете?» Она отвечает: «Тебя дожидаюсь!» (громко, с интонацией)».

Оригинальные, народные, проверенные временем сказки имеют архетипический смысл. В них заложены знания о жизни, об отношениях с людьми, о том, какие ловушки могут подстергать в жизни. Сказки отражают коллективное бессознательное, общее для всех людей. Поэтому в сказках разных народов можно увидеть похожие сюжеты. Они неподвластны переменам в окружающем нас мире. Не зря одни и те же сказки читаются из поколения в поколение. И самое правильное читать детям именно такие сказки, так как в авторских сказках отражен «невроз автора», то есть проблемы того, кто сочинил сказку [5].

Взрослое и детское восприятие литературы отличается. У взрослых мышление и восприятие реалистическое, а у детей – символическое. Глубинная часть психики ребенка воспринимает не фабулу сказки, а символы. Например, когда родители в сказке выгоняют своего ребенка в лес – это символизирует начало его самостоятельной жизни. Сказка предвосхищает эту ситуацию, и ребенок проигрывает отделение от родителей на бессознательном символическом уровне. В этом проявляется скрытая работа сказки: ребенок учится справляться со своими страхами, слушая из раза в раз одну и ту же любимую сказку; контраст между сказочными событиями и реальностью, в которой ребенку тепло и хорошо, успокаивает и подтверждает, что дом – безопасное место; большинство сказок хорошо начинаются и счастливо заканчиваются; дети любят слушать о победе добра над злом, чтобы поверить в надежность окружения; все качества персонажей ребенок неосознанно примеряет на себя; ребенок на примере персонажей изучает как вести себя в опасной ситуации; победа главного героя над злым персонажем нередко помогает ребенку победить какие-то свои страхи; в детстве ребенок осознает смерть и конечность жизни. Чтобы с этим экзистенциальным страхом повстречаться и принять его и нужны сказки.

Важно, [1, 12, 15], что сказки помогают научиться со страхом жить, а не умирать от него. Возможно, для тех родителей, которые боятся сказок, этот вопрос тоже не решен...

Отношение ребенка к сказке и её героям может быть и диагностическим. Например, если ребенка пугает мужской сказочный персонаж – Волк, Кощей, вероятнее всего, у малыша непросто складываются отношения с реальной мужской фигурой: отцом, дедушкой, старшим братом, дядей. Качества реального человека, кото-

рый слишком строгий, требовательный или отстраненный от ребенка переносятся на сказочного героя. Частое упоминание и присутствие в снах ребенка отрицательных женских сказочных персонажей: Баба Яга, ведьма, колдунья и т.д. говорит о проблемах в отношениях с мамой или другим близким человеком женского пола. Эмоционально холодных, требовательных родителей ребенок ассоциирует со злыми, угрожающими сказочными героями.

То, что демонстрирует ребёнок, является его реакцией на ситуацию в семье, поведение родителей. Например, мама жалуется, что дочь «неадекватно» воспринимает одну из сказок, она радуется, когда сказочный герой засовывает дочь Бабы Яги в печь. В семье появился малыш, и для старшей девочки, мама, переключившая свое внимание на другого ребенка, стала Бабой Ягой. В данном контексте, сказочный герой, засовывающий дочь Бабы Яги в печь, реализует желание самой девочки избавиться от сиблинга. Одно из символических значений печи – матка, то есть, девочка через реакцию на сказку сообщает маме о своем желании в отношении брата: «Роди его обратно».

Отмечается [7, 9, 10], что бывают и дети, которые не испытывают страхов. Это те счастливики, которым поведение родителей даёт ощущение спокойствия, но, чаще такие «бесстрашные» дети – из неблагополучных семей. Для них характерно отсутствие глубоких переживаний, подавление их.

Иногда родители стремятся уничтожить детскую веру в существование страшных сказочных персонажей, настойчиво объясняя, что Бабы Яги за шкафом быть не может. И этим мешают развитию эмоциональности ребенка. Когда в детских книжках, фильмах и спектаклях из отрицательных героев делают безобидных и даже симпатичных персонажей, это приносит путаницу в сознание ребенка, смешиваются понятия добра и зла.

Почему же так важно для ребенка слушать сказки-страшилки [4]:

1. Человеческая психика – полярна. В психоанализе принято считать, что есть не только социальная маска, которую человек показывает другим людям, но еще и скрытая часть личности. Это сторона, Тень, часто не осознается нами, но, так или иначе, влияет на наш выбор и нашу жизнь. И вот к такому полярному устройству мира важно прикасаться через сказку, чтобы почувствовать всю неоднозначность и сложность своей личности и дать выход (язык, эмоцию, переживание) разным скрытым внутренним сторонам. Эту миссию

берут на себя сказки, где есть оппозиция «Герой-Злодей».

2. Взросление – это процесс перехода в новый статус, с разрушением старых качеств. В этом смысле волшебные сказки как раз описывают те самые архаичные ритуалы перехода, которые помогали ребенку, подростку становиться взрослым.

Обязательным атрибутом таких ритуалов инициации является «умирание и возрождение», а еще испытания, с которыми герой должен справиться. Для мужчин и женщин эти испытания разные. Иногда герой переживает лишения и несправедливость, или же он отправляется в путешествие, или же сражается с драконом. За всеми этими событиями стоит еще один скрытый контекст – глубокие внутренние изменения.

3. Внутренние изменения – очерчивание границ личности, автономность, чувство Я – происходят не только с подростками, но и с довольно маленькими детьми. И можно смело предложить, что сказки, которые много раз с удовольствием слушают трехлетние дети («Курочка Ряба», «Колобок»), как раз позволяют им посредством метафорического сюжета справиться с отмиранием старого, и появлением нового в «чувстве (образе) Я» или в самосознании.

Ребенку важно знать о разных моделях поведения. В буквальном смысле: «что такое хорошо, и что такое плохо». При этом недостаточно просто показать доброго (честного, порядочного, справедливого) ребенка или взрослого. Его важно продемонстрировать на фоне злого

героя. И это уже скорее законы драматургии [2].

Злодеи в детских мультфильмах должны быть вполне выпуклыми и понятными в своей «неправильности». Победа над ними должна вызывать чувство торжества и уверенности.

Результаты исследования

Были применены следующие методы исследования.

– Теоретические методы: анализ психологической, педагогической и художественной литературы по теме исследования.

– Диагностические методы: эксперимент с зачитыванием сказки Науменко Георгия Марковича «Яга-карга Хромая нога» младшим школьникам; метод рисуночной диагностики (рисунок главного героя – Бабы Яги до и после экспериментального воздействия); тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен (методика «Выбери нужное лицо»).

– Методы обработки данных: критерий G-знаков.

– Метод теоретического моделирования – создание усреднённого обобщенного сценария сказок-страшилок.

– Метод проектирования – апробация написания сказок-страшилок студентами-психологами по предложенной модели.

Выборку исследования составили ученики 1-3 классов (N=75), в возрасте от 6 до 9 лет обоих полов. Из них 43 девочки и 32 мальчика. Выборку для апробации модели создания психокоррекционных сказок-страшилок составили студенты 1 курса Института психологии (N=25).

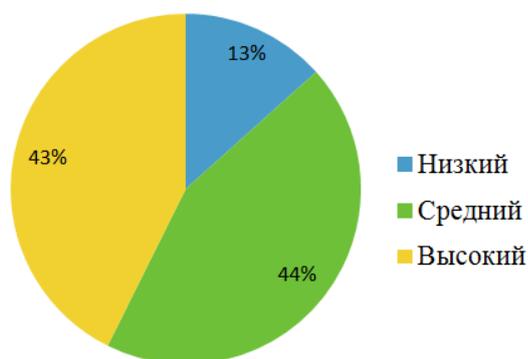


Рисунок 1 – Количественное распределение испытуемых по уровню тревожности

На рисунке 1 показан общий, повседневный уровень тревожности у испытуемых. Результаты были получены с помощью теста тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Большинство детей обладают высоким или средним уровнем тревожности.

Детям предлагалось нарисовать героя «Бабу Ягу» такой, какую они себе представляют. После учащимся нужно было послушать аудио сказку-«страшилку», а затем нарисовать историю, которую они слышали про Бабу Ягу, изобразив её такой, какой она описывалась в сказке. В исследовании была использована

авторская сказка-страшилка Науменко Георгия Марковича «Яга-карга Хромая нога» из сборника «В чёрном-чёрном лесу».

Затем детям предлагалось пройти тест тревожности – методику «Выбери нужное лицо».

Интерпретация рисунков осуществлялась в соответствии с общими положениями, которые необходимо учитывать в процессе интерпретации рисунков по Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. Учитывались отрицательные элементы (элементы тревожности) до и после воздействия сказки-страшилки. К ним относят-

ся: небрежность/сильный нажим/штриховка, тёмные и агрессивные цвета на рисунке (чёрный, коричневый, красный, тёмно-зелёный и т.д.), расположение фигур на листе (мелкие фигуры), красные/оранжевые глаза, зубы/отсутствие зубов, отсутствие героя на рисунке, тёмные, злые животные и насекомые (коты, пауки, тараканы и т.д.), пожар/ураган/гроза/смерть, поза героя, элементы стирания на рисунке, отсутствие рук/ног/глаз, кривые руки/ноги.

Обработка результатов проводилась по критерию знаков G.

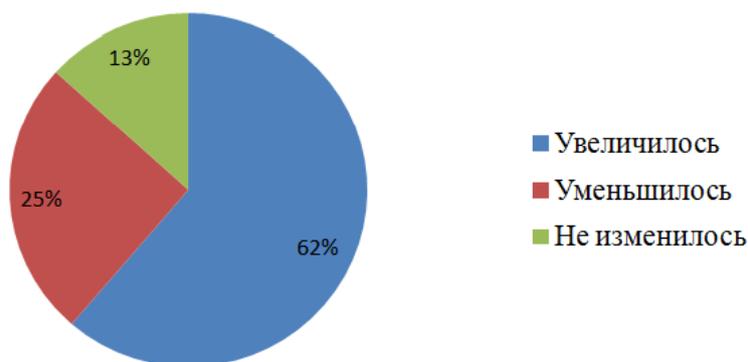


Рисунок 2 – Изменение количества отрицательных элементов в рисунке до и после экспериментального воздействия

Данные, представленные на рисунке 1, показывают, как изменилось количество отрицательных элементов на детских рисунках до и после экспериментального воздействия. У 62% испытуемых количество отрицательных элементов увеличилось после прочтения *дидактической* сказки-страшилки. Это говорит о том, что дидактические сказки-страшилки могут повышать уровень тревожности у детей и вызывать негативные эмоции, страх.

Таким образом, выявлено, что существует взаимосвязь между восприятием сказок – страшилок и уровнем тревожности у детей младшего школьного возраста.

Уровень тревожности ребёнка до и после экспериментального воздействия меняется. У большинства испытуемых он повышается. Например, на рисунке до прослушивания сказки-«страшилки» цвета более яркие и спокойные, чем на рисунке позже. Также на рисунке после наблюдаются отрицательные элементы – пожар, отсутствие зубов, красные глаза и т.д.

В результате проведенного исследования можно заметить проявление нескольких особенностей:

– Проявление индивидуальных особенностей таких как выбор цвета, размер, «покадровое» изображение и др.

– В беседе дети очень подробно пересказывали услышанную сказку, что позволяет сделать вывод о том, что сказки-страшилки вызывают интерес у детей.

– В большинстве рисунков присутствуют элементы тревоги и волнения (такие как сильный нажим, небрежность и др.), несмотря на то, что дети в процессе беседы говорили, что сказка совсем не страшная и весёлая.

Авторская модель создания психокоррекционных сказок-страшилок

Любой человек, желающий использовать данную методику в коррекционных и терапевтических целях может представить страх ребёнка и другие необходимые составляющие в этот алгоритм.

Психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребёнка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребёнку смысла происходящего. Необходимо сказать, что применение психокоррекционных сказок ограничено по возрасту (примерно до 11-13 лет).

Алгоритм написания сказки-страшилки

- 1. Выбрать героя**
- 2. Описать жизнь героя**
- 3. Поместить героя в проблемную ситуацию, похожую на реальную**
- 4. Герой начинает искать выход из сложившейся ситуации**
- 5. Добавить элемент страха**
- 6. Придумать помощников/ врагов**
- 7. Герой находит выход из сложившейся ситуации, становится на путь изменений**

Рисунок 3 – Алгоритм написания сказки-страшилки

Разберём предложенный алгоритм подробнее:

1. Выбрать героя. В первую очередь, мы подбираем героя, близкого ребёнку по полу, возрасту, характеру. Этот герой должен быть наделён определёнными качествами, присущими ребёнку. Иметь хобби, увлечения и таланты.

2. Описать жизнь героя. В этом пункте описываем жизнь героя в сказочной стране так, что бы ребенок нашел сходство со своей жизнью.

3. Поместить героя в проблемную ситуацию. Далее, помещаем героя в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребёнка, и приписываем герою все переживания ребёнка.

4. Герой начинает искать выход из ситуации. Герой начинает искать выход из создавшегося положения. Или мы начинаем усугублять ситуацию, приводить её к логическому концу, что также подталкивает героя к изменениям. Герой может встречать существ, оказавшихся в таком же положении и смотреть, как они выходят из ситуации; он встречает «фигуру психотерапевта» – мудрого наставника, объясняющего ему смысл происходящего и пр. Наша задача, через сказочные события показать герою ситуацию с другой стороны, предложить альтернативные модели поведения, найти позитивный смысл в происходящем.

5. Добавить элемент страха. В приключения ребёнка в сказке добавляем «остроту», пугающие события и героев. Это должно быть описано очень эмоционально, с большим количеством эпитетов. В этом пункте можно включить фантазию, пугать, преувеличивать, в красках описывать насколько герой испугался.

6. Придумать помощников и/или врагов. В сказке главный герой встречает помощников и врагов. Помощниками могут выступать роди-

тели, друзья, учителя, то есть те, кто желает добра, помогает справиться с трудностями. Враги же становятся препятствием на пути к решению проблемы, мешают, отвлекают и т.д.

7. Герой выходит из сложившейся ситуации, становится на путь изменений. Главный герой преодолевает все препятствия, делает выводы о своих ошибках и становится на путь изменений. Герой замечает, что страхи, которые он переборол сделали его сильнее, смелее и т.д.

Апробация модели проводилась на группе студентов института психологии в количестве 31 человека. Студентам было предложено разделиться по мини-группам и написать сказку-страшилку. Работа состояла из нескольких этапов. На первом этапе студентам-первокурсникам была проведена вводная лекция по использованию данной модели, разбор каждого из пунктов с примерами. На втором этапе каждой группе по жребию достался один из страхов: страх воды, страх темноты, страх медицинских работников, страх быть изгоем в классе. Было необходимо в группе написать психокоррекционную сказку-страшилку. Основная задача – скорректировать страх, сделать его не таким страшным и в сказочной истории показать пути выхода из сложившейся ситуации. На 3 этапе студенты представляли свои сказки-страшилки другим группам, получали обратную связь и оценивали эффективность разработанной модели для создания психокоррекционной сказки-страшилки.

В целом студенты оценили алгоритм как удобный, понятный для написания. В дальнейшем, в рамках магистерской диссертации мы апробируем эту модель на нескольких испытуемых, страдающих страхами и фобиями.

Заключение

1. Гипотеза подтвердилась: существует взаимосвязь между восприятием сказок –

«страшилок» и уровнем тревожности у детей младшего школьного возраста. При восприятии некоторых дидактических сказок-страшилок уровень тревожности повышается.

2. Кроме классических существуют психокоррекционные сказки-страшилки. Мы разработали 7-шаговую модель написания психокоррекционной сказки-страшилки. С помощью данной модели психологи могут придумывать сказки индивидуально для каждого ребёнка, учитывая его индивидуальные особенности, страхи.

3. Скрытая работа психокоррекционной сказки-страшилки проявляется в том, что ребёнок учится справляться со своими страхами; все качества персонажей ребенок неосознанно примеряет на себя; ребенок на примере персонажей изучает как вести себя в опасной ситуации; победа главного героя над злым персонажем нередко помогает ребенку победить какие-то свои страхи; в детстве ребенок осознает смерть и конечность жизни.

Список литературы:

1. Абалакина, А.В. Страшилки новых русских детей / А.В. Абалакина, О.М. Гуторова // Языки страха: женские и мужские стратегии поведения. – СПб., 2004. – С. 10-14.
2. Виноградов, Г. «Отдай моё сердце!» Почему дети придумывают страшные истории? / Г. Виноградов // Мир Семьи. – 2007. – № 6. – С. 15-27.
3. Гречина, О.Н. Современная фольклорная проза детей / О.Н. Гречина. – Л.: «Наука», 1981. – 106 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 2006. – 171 с.
5. Зуева, Т.В. Категория чудесного в современном повествовательном фольклоре детей / Т.В. Зуева. – М., 1985. – 175 с.
6. Ивлева, С.В. Смешные абсурдные дразнилки / С.В. Ивлева // Волгоградский государственный педагогический университет. – СПб.: Речь, 2007. – 275 с.
7. Кучегура, Л.А. О психологических и культурных истоках детских фольклорных перевертышей / Л.А. Кучегура // Вестн. Омск. отд-ния Акад. гуманитар. наук. – Омск. – 1998. – № 3. – С. 131-134.
8. Мамонтова, Г.И. Культурно-историческая и психологическая основа жанра страшилок / Г.И. Мамонтова // Сибирский фольклор: сб. науч. тр.; ред. М.Н. Мельников (отв. ред.) [и др.]. – Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ин-т, 1981. – 174 с.
9. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор / М.Н. Мельников. – М.: «Просвещение», 1987. – 240 с.
10. Мышанова, Я.Н. Страхи здоровых людей / Я.Н. Мышанова. – СПб., 1997. – 219 с.
11. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: «Питер», 1999. – 288 с.
12. Померанцева, Э.В. Судьбы русской сказки / Э.В. Померанцева. – М.: «Наука», 1965. – 220 с.
13. Седнев В. Страшные истории детей: символизация необходимости / В. Седнев // Филос. и социол. мысль. – 1995. – № 9/10. – С. 205-215.
14. Семенова, Е.Ю. Сопоставительный анализ сюжетов и стилистики русского, английского и марийского детского фольклора / Е.Ю. Семенова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки. – Н.: СибАК, 2012. – С. 670-681.
15. Ткач, Р.М. Сказкотерапия детских проблем / Р.М. Ткач. – СПб: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.
16. Трыкова, О.Ю. Современный детский фольклор и его взаимодействие с художественной литературой / О.Ю. Трыкова. – М., Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 1997. – 132 с.
17. Урванцева, Н.Г. Образ зеркала в детских мифологических рассказах / Н.Г. Урванцева // Вятский Родник: сб. материалов 7-й науч.-практ. конф. – Киров, 2004. – Вып. 7. – С. 34-35.
18. Успенский, Э. Красная рука, черная простыня, зеленые пальцы: Страшная повесть для бесстрашных школьников / Э. Успенский. – Ставрополь, 1991. – 47 с.
19. Фадеева, М.В. Влияние необычного фольклора на словесное творчество дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук / М.В. Фадеева. – М., 1998. – 197 с.
20. Хазей, С.А. Психология детской мифологии и фольклора: На материале исслед. детей и подростков на территории Респ. Беларусь в условиях посткатастроф. ситуации: дис. ... канд. психол. наук / С.А. Хазей. – М., 1998. – 241 с.

21. Чередникова, М.П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии / М.П. Чередникова. – Ульяновск: Лаборатория культурологии, 1995. – 256 с.
22. Чубрик, Е.О. Русский детский фольклор как средство ранней инкультурации: дис. ... канд. культурологи / Чубрик Е.О. – Владивосток, 2007. – 180 с.
23. Чуковский К.И. Сочинения в двух томах / К.И. Чуковский; сост. и общ. Ред. Е.Ц. Чуковской. – М.: Правда – Огонёк, 1990.

T.A. Sokolova, O.S. Posypanova
**MODEL FOR CREATING PSYCHO-CORRECTIVE
SCARY TALES FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Abstract: The aim of the work was to analyze the psychological role of scary tales in changing the level of anxiety in primary school children and then to create a model of psychocorrective scary tales. The following methods were used: the theoretical analysis, the test diagnostics of the level of anxiety and fears of children, the picture diagnostics, the experimental method, the theoretical modeling method, the design method, mathematical calculations were carried out using the G-sign criterion. The psychoemotional state of children, in whose upbringing they use reading, listening or watching scary tales, and those children in whose upbringing the influence of scary tales was minimal, was investigated.

In the course of the study, it was revealed that fairy tales-horror stories without the protagonist's overcoming obstacles, with the presence of a large number of helpers and rescuers, increase the level of the child's anxiety, and fairy tales in which the hero overcomes difficulties on his own – reduce it.

A 7-step model of psychocorrective scary tales has been compiled, illustrating first the high level of trouble and fear of the protagonist, and then his victory. In this way, a new model of perception of a traumatic event and a victorious exit from it was formed for the child. This model is designed as an algorithm. The algorithm was tested by first-year students of the Institute of Psychology of KSU named after Tsiolkovsky: students were offered cases describing the social and personal characteristics of children and their fear. According to this algorithm, future psychologists wrote their own psychotherapeutic fairy tales individually for each child. The proposed model for creating author's horror stories can be extrapolated for fairy tale therapy of many fears.

Key words: fairy tale therapy, primary school children, anxiety and fears, psychocorrection, scary tales.

References:

1. Abalakina A.V. Strashilki novykh russkikh detei / A.V. Abalakina, O.M. Gutorova // Yazyki strakha: zhenskiye i muzhskiy strategii povedeniya. – SPb., 2004. P. 10-14.
2. Vinogradov G. «Otdai moye serdtse!» Pochemu deti pridumyvayut strashnye istorii? // Mir Semyi. – 2007. - № 6. P 15-27.
3. Grechina O.N., Osorina M.V. Sovremennaya folklorная proza detei. – L.: «Nauka», 1981. 106 p.
4. Zinkevich-Evstigneyeva, T.D. Osnovy skazkoterapii. – Saint-Petersburg, 2006. 171 p.
5. Zuyeva T.V. Kategoriya chudesnogo v sovremennom povestvovatelnom folklоре detei. – M., 1985. 175 p.
6. Ivleva S.V. Smeshnye absurdnye draznilki // Volgograd State Pedagogical University. SPb.: Rech, 2007. – 275 p.
7. Kuchegura L.A. O psikhologicheskikh i kulturnykh istokakh detskikh folklornykh perevyortyshei // Vestn. Oms. Dep Acad. Human. Sciences. – Omsk, 1998. - № 3. – P. 131-134.
8. Mamontova G.I. Kulturno-istoricheskaya i psikhologicheskaya osnova zhanra strashilok // Sibirsky folklор: col. sc. w. / Nobosib. st. ped. in-t; [ed. M.N. Melnikov (resp. ed.) and oth.]. – Novosibirsk, 1981. – 174 p.
9. Melnikov M.N. Russky detsky folklор. – M.: «Prosveshcheniye». 1987. – 240 p.
10. Myshanova Ya.N. Strakhi zdorovykh lyudei. SPb., 1997, - 219 p.
11. Osorina M.V. Sekretny mir detei v prostranstve mire vzroslykh. – SPb.: «Piter», 1999. – 288 p.
12. Pomerantseva E.V. Sudby russkoi skazki. – M.: «Nauka», 1995. – 220 p.

13. Sednev V. Strashnye istorii detei: simvolizatsiya neobkhodimosti // Filos. i sotsiol. mysl. – Kiev, 1995. - № 9/10. – P. 205-215.
14. Semyonova E.Yu. Sopostavotelny analiz syuzhetov i stilistiki russkogo, angliiskogo i mariiskogo detskogo folklor // Nauchnoye soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki. – N.: SibAK, 2012, p. 670-681.
15. Tkach R.M. Skazkoterapiya detskikh problem. SPb; Rech; M.: Sfera, 2008. – 118 p.
16. Trykova O.Yu. Sovremenny detsky folklor i ego vzaimodeistviye s khudozestvennoi literaturoi. – M., Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical university named after K.D. Ushinsky, 1997. – 132 p.
17. Urvantseva N.G. Obraz zerkala v detskikh mifologicheskikh rasskazakh // Vyatsky Rodnik: col. materials 7th scien-pract. conference. – Kirov, 2004. – Iss. 7. – P. 34-35.
18. Uspensky E. Krasnaya ruka, chyornaya prostynya, zelyonye paltsy: Strashnaya povest dlya besstrashnykh shkolnikov. – Stavropol, 1991. – 47 p.
19. Fadeeva M.V. Vliyaniye nebylichnogo folklor na slovesnoye tvorchestvo doshkolnikov: diss. ... Cand. Ped. Sc. / Fadeeva M.V. – M., 1998. – 197 p.
20. Khzei S.A. Psikhologiya detskoi mifologii i folklor: Na materiale isled. detei i podrostkov na territorii Resp. Belarus v usloviyakh postkatastrof. situatsii: diss. ... Cand. Ps. Sc. / Khzei S.A. – M., 1998. – 241 p.
21. Cherednikova M.P. Sovremennaya russkaya detskaya mifologiya v kontekste faktov traditsionnoi kultury i detskoi psikhologii. – Uluanovsk: Laboratoriya kulturologii, 1995. – 256 p.
22. Chubrik E.O. Russky detsky folklor kak sredstvo rannei inkulturatsii: diss. ... Cand. Culturology / Chubrik E.O. – Vladivostok, 2007. – 180 p.
23. Chukovsky K.I. Soch. v dvukh tomakh. – M.: Pravda – Ogonyok, 1990. / compiling and general editing by E.Ts. Chukovskaya.

ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТЫ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ

УДК 159.99

И.А. Подольская, Н.Н. Костомарова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ЖЕНСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Аннотация: В статье рассматриваются различные аспекты системы управления персоналом на основе женского коллектива на примере производственного предприятия Калужской области. Целью исследования является разработка проекта мероприятий по совершенствованию системы управления женским коллективом. Методы исследования: теоретический анализ, сравнение, метод опроса и анкетирования, метод математической обработки данных, проектирование. Показаны направления исследования женского коллектива. Результаты исследования: разработан авторский опросник на изучение эффективности трудовой деятельности работников организации, проект мероприятий по совершенствованию системы управления женским коллективом. Проект является универсальным продуктом данного исследования, который может быть применен для схожих организаций при работе с женским коллективом.

Ключевые слова: система управления персоналом, женский коллектив, эффективность, социальный климат, руководитель, проект мероприятий по совершенствованию системы управления женским коллективом

Особое внимание в рыночных условиях труда уделяется системе управления персоналом, так как именно работники предприятия определяют ее успех, являясь ключевым фактором конкурентных преимуществ организации. Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных изучению содержательной характеристики и совершенствованию системы управления персоналом, к настоящему времени ещё не сформировано единого мнения по существу рассматриваемого вопроса.

Следует отметить, что под данным понятием в разное время в научной литературе и на практике, существовали разные значения данного понятия. Так, А.А. Лобанов, Дж.М. Иванцевич [6, с. 78] оценивают управление персоналом как «деятельность, выполняемую на предприятиях, которая способствует наиболее эффективному использованию людей для достижения организационных целей», а Маслов Е.В. [7, с. 38] делает акцент на мотивацию персонала и считает, собственно, что управление персоналом – «непрерывный процесс, направленный на целевое изменение мотивации людей, чтобы добиться от них максимальной отдачи, а, следовательно, высоких конечных результатов». Сходную точку зрения мы увидим у Павловой Ю.В., в статье «Управление персоналом в организации: современные подходы к построению системы управления персоналом», в которой автор отмечает, что успех организации на рынке характеризуется ре-

зультативностью и зависит от системы управления, квалификации персонала [10, с. 6-11].

Таким образом, систему управления персоналом можно рассматривать как деятельность, которая заключается в формировании и планировании кадровой работы, проведении маркетинга персонала, определении кадрового потенциала и потребности организации в персонале, направленной на достижение общей цели. Но при этом управлении необходимо учитывать присущие работающему человеку индивидуальные качества - социальные, психологические, профессиональные, мотивационные, а особенно – гендерные. Специфика женского коллектива открывает дополнительные возможности для профессионального роста, выполнения задач и развития бизнеса.

Необходимость учета гендерного аспекта исследования персонала производственной организации подчеркивается многими современными учеными-экономистами, среди которых можно выделить: И. Бажина, А. Баева, Д. Аккера, Дж. Ньюстрома, К. Дэвиса и др. Они отмечают, что эффективный научно-практический инструментарий управления персоналом необходимо разрабатывать с ориентацией на технологии различных научных направлений – психологии, антропологии, социологии, экономической социологии и социальной психологии [11, с. 276-283].

Теоретической и методологической базой исследования послужили работы отечественных

и зарубежных ученых в области управления персоналом таких как: Авдеев В.В., Акберин Р.З., Кибанов А.Я., Бавыкин В., Блинов А.О., Василевская О.В., Гончаров В.В., Джонсон Р., Каст Ф., Розенцвейг Д., Егоршин А.П., Ивановская Л.В., Свистунов В.М., Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф., Питерс Т., Уотерман Р., Смирнов Б.М., Трейси Д., Цыпкин Ю.А., Шкатулла В.И и др.

Целью нашего исследования – выявить психологические условия управления женским коллективом и с учетом результатов исследования разработать цикл мероприятий по совершенствованию системы управления персоналом в женском коллективе промышленной организации.

Приступая к исследованию, мы сформулировали следующую гипотезу, что управление женским персоналом организации будет эффективным при наличии в коллективе положительных коммуникативных установок и усилении материальной и моральной мотивации сотрудниц.

Исследовательская часть работы проведена на базе одного из калужских предприятий, специализирующихся на выполнении государственного оборонительного заказа, поэтому вся

система управления заводом направлена на обеспечение и реализацию государственного оборонительного заказа и небольшого блока товаров народного потребления. В связи с этим при изучении трудовых отношений и системы управления в целом необходимо учитывать специфику данного типа организации.

Новизна работы заключается в том, что предложенные в исследовании способы совершенствования системы управления персоналом разработаны с учетом гендерных признаков коллектива, разработанная система управления женским коллективом носит прикладной характер и может быть внедрена в практику управления кадрами организации.

Кадровая служба изучаемого предприятия состоит 100% сотрудников женского пола, в возрасте от 27 лет до 55 лет, во главе с начальником отдела кадров. Большая часть отдела (45%) – составляют сотрудники в возрасте от 27 до 35 лет, далее – 37% сотрудниц в возрасте от 36 до 50 лет, и 18% сотрудников старше 51 года. Средний возраст составил 39 лет.

Все сотрудники кадровой службы имеют опыт работы в данной системе не менее одного года, что представлено на рисунке 1.

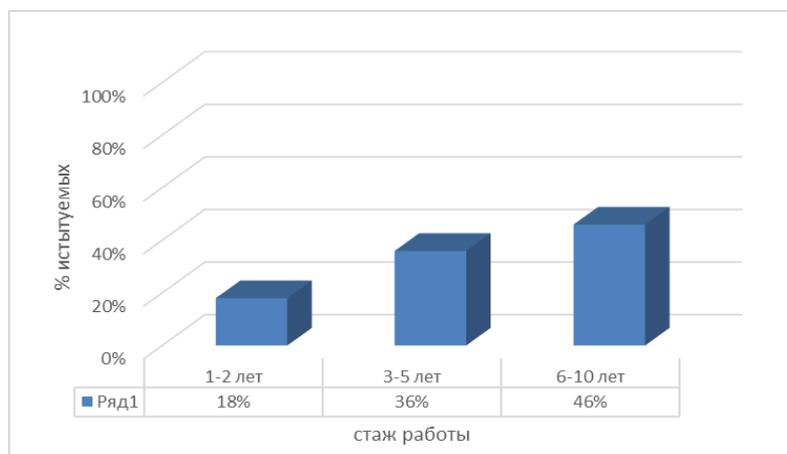


Рисунок 1 – Стаж работы на предприятии

46% сотрудников работают на данном предприятии более 6 лет, с устоявшимися традициями и устоем данного подразделения и предприятия в целом. 18% сотрудников имеют стаж работы в данной организации до двух лет, у которых только закончился период адаптации и притирания к остальным сотрудницам отдела. И оставшиеся 36% опрошенных отработали от 3 до 5 лет. В целом стоит отметить, что коллектив имеет достаточный опыт работы, устойчив по своей структуре, исходя из стажа работы в данном отделе.

Большинство (82%) сотрудников отдела имеют высшее профессиональное образование (близкое к данной сфере деятельности) и 18% среднее специальное с курсами повышения квалификации по программе кадрового делопроизводства и управления персоналом. Таким образом, особенностью выборки является то, что в ее составе существенно преобладают респонденты с высшим образованием.

В исследовании приняли участие 45% сотрудников, занимающих должность специалиста по кадрам (являются – специалистами среднего звена), 36,4% респондентов занимают

должность менеджера по персоналу и 18,6% занимают должность руководителя группы.

С учетом цели исследования и его гипотезы, были определены следующие методики эмпирического исследования:

1. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру).

2. Методика оценки мотивации профессиональной деятельности – (методика К. Замфир в модификации Реана).

3. Диагностика стилей руководства (А.Л. Журавлев).

4. Авторский опросник на изучение эффективности трудовой деятельности работников организации (разработанный Костомаровой Н.Н., Подольской И.А.).

Для характеристики психологической атмосферы, сложившейся в женском коллективе, применяется диагностическая шкала – опросник А.Ф. Фидлера, адаптированная Ю.Л. Ханиным. В основе лежит метод семантического дифференциала. Оценку группе по предложенным биполярным шкалам дают сами испытуемые. Методика интересна тем, что допускается анонимное обследование, а это повышает её надежность.

Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А.А. Реана применяется для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в её основе положена концепция внутренней и внешней мотивации. Целью данной методики являлась диагностика субъективного отношения сотрудниц к своей профессиональной деятельности.

Диагностика стилей руководства А.Л. Журавлева направлена на оценку преобла-

дающего стиля руководства: директивного, коллегиального или либерального. Испытуемому предложено

27 характеристик деятельности руководителя и к каждой характеристике – по 5 вариантов её проявления, необходимо выбрать одну более подходящую под Ваш стиль управления, и отметить их.

Авторский опросник, направленный на изучение эффективности трудовой деятельности работников организации (разработанный Костомаровой Н.Н., Подольской И.А.) представляет собой ряд вопросов, на которые респонденты должны дать ответы из предложенных вариантов. Для проведения исследования мы составили опросный лист, в который включили 8 вопросов, касающихся непосредственно работы отдела и «паспортичку»: ряд вопросов, касающихся социально-демографического характера (пол, возраст, и т.п.). В анкету включены закрытые, полужакрытые и открытые вопросы. Есть также шкальные вопросы, предлагающие респондентам оценить что-либо по определенной шкале. Целью данного разработанного опросника являлась диагностика субъективного отношения сотрудниц к своей профессиональной деятельности и отношению с руководителем.

Результаты эмпирического исследования. С помощью методики оценки мотивации профессиональной (методика, предложенная К. Замфир в модификации Реана) были получены следующие результаты, представленные на рисунке 2.

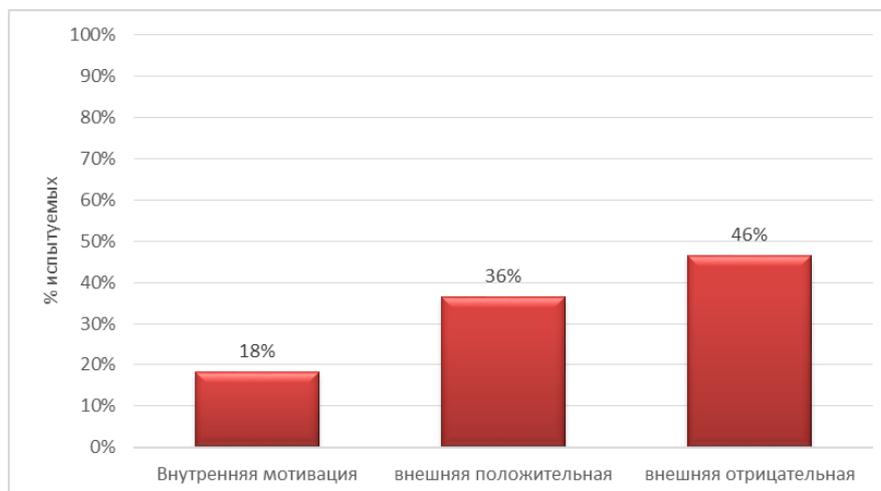


Рисунок 2 – Виды мотивационных комплексов по методике мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

18,18% опрошенных сотрудников кадровой службы предприятия имеют показатель выраженности типа мотивации – внутреннюю мотивацию, то есть для такого типа личности имеет значение удовлетворение от самого процесса и результата работы и возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

36,37% респондентов склонны к внешней положительной мотивации, связанной с потребностью в достижении социального престижа и уважения со стороны других, стремлением

к продвижению по службе, денежным заработком.

Большинство сотрудников отдела кадров завода – 45,45% показали внешнюю отрицательную мотивацию, отражающуюся в стремлении избежать критики со стороны руководителя или коллег, а также возможных наказаний или неприятностей.

На основании полученных результатов определяем мотивационные комплексы, которые преобладают в коллективе предприятия, показанные на рисунке 3.

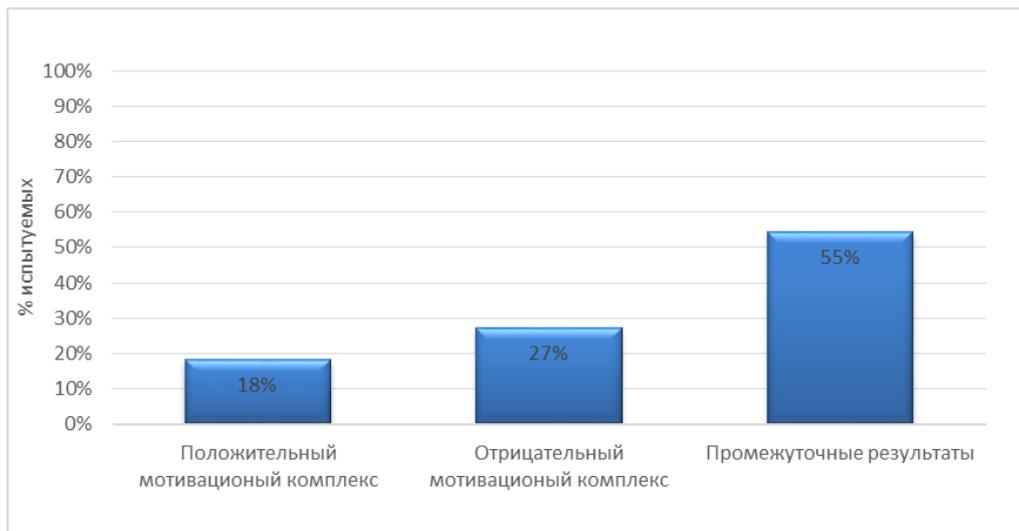


Рисунок 3 – «Преобладание мотивационного комплекса по методике мотивации профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)»

По результатам диагностики было установлено, что 18% имеют положительный мотивационный комплекс, 27% испытуемых характеризуются отрицательным мотивационным комплексом. Большая часть коллектива, 55% от общего числа испытуемых продемонстрировали промежуточные сочетания с точки зрения их эффективности, что можно увидеть на рисунке выше из данных представленные в формате гистограммы.

Интерпретация результатов методики оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф. Фидлеру).

На основании проведенной методики оценки психологической атмосферы в коллективе мы получили индивидуальные профили сотрудников кадровой службы, на основании которого был создан средний арифметический профиль группы, который и описывает психологическую атмосферу в коллективе (Рисунок 4).

При этом можно отметить, что у 36% испытуемых сумма среднего значения составляет

от 42 до 45 баллов, что характеризует микроклимат как скорее благоприятный, чем неблагоприятный. У второй группы респондентов – так же 36% средние оценки микроклимата в коллективе, где среднее значение от 46 до 50 баллов, что указывает на неблагоприятный психологический климат, чем на благоприятный. И третья группа 28% участников, со средним значением оценок от 51 до 53 баллов, характеризует микроклимат в коллективе как неблагоприятный. На основании данных оценок можно сделать вывод, что среди членов коллектива наблюдаются незначительные расхождения в оценке психологического климата, однако в целом его можно охарактеризовать как неблагоприятный, чем благоприятный ($M=47,55$), что также отражает диаграмма на рисунке 5.

Если рассмотреть данные относительно каждого признака психологической атмосферы кадровой службы организации, то можно получить оценку психологического климата на разных уровнях (рис. 6).

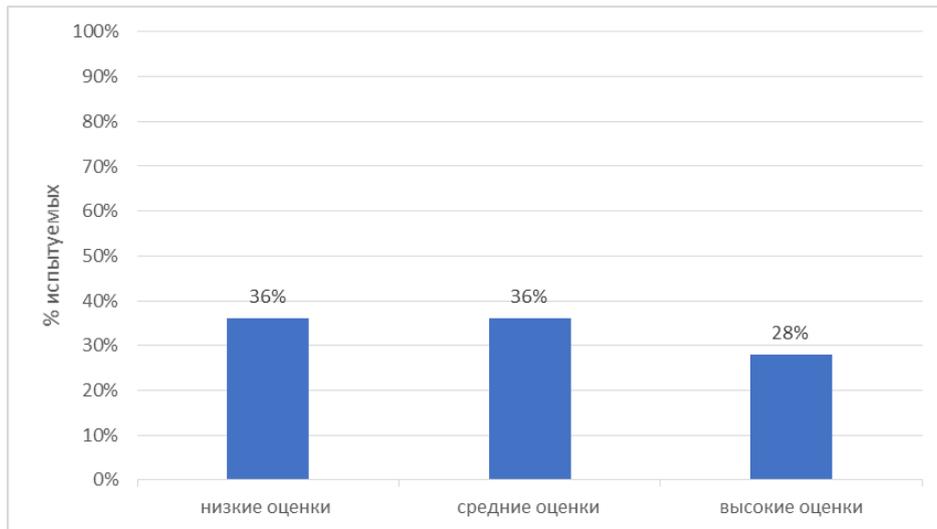


Рисунок 4 – Распределение оценок микроклимата в коллективе по методике психологической атмосферы (по А.Ф. Фидлеру)

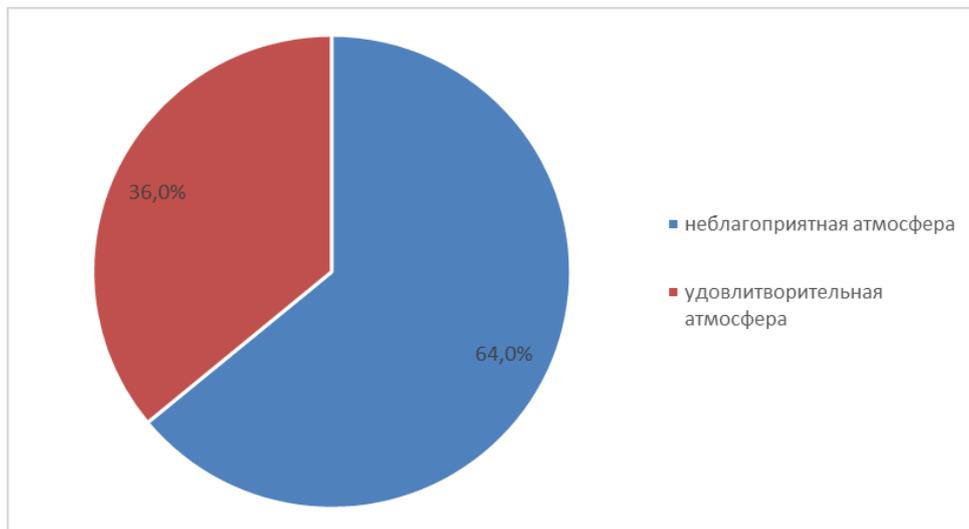


Рисунок 5 – Соотношение ответов респондентов о психологической атмосфере коллектива по методике А.Ф. Фидлера

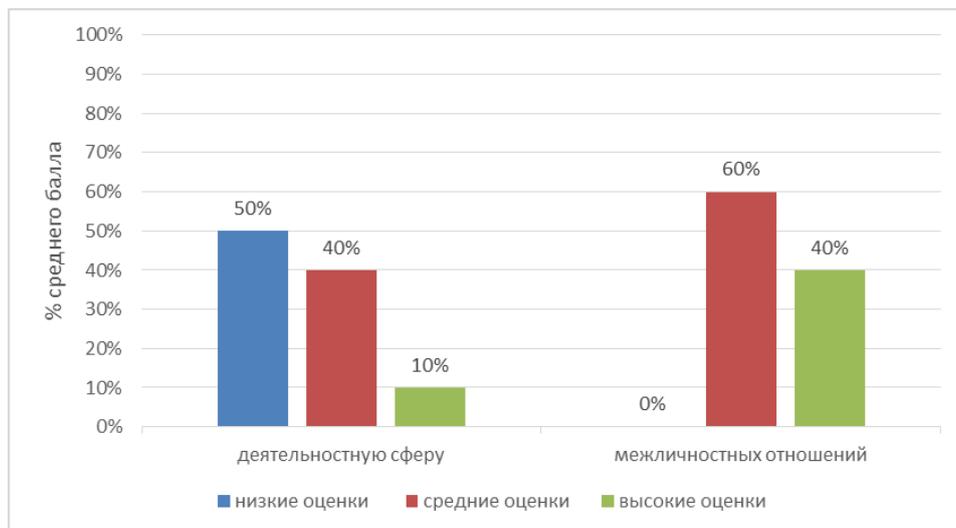


Рисунок 6 – Соотношение по сферам психологической атмосферы согласно методике А.Ф. Фидлера

Так, успешность, удовлетворённость, продуктивность, увлечённость, занимательность (признаки 3, 4, 8, 9, 10) – характеризуют деятельность сферу коллектива. А дружелюбие, согласие, сотрудничество, взаимная поддержка, теплота (признаки 1, 2, 5, 6, 7) – относятся к сфере межличностных отношений в группе. Из полученных данных, можно сделать вывод, что в целом членов коллектива устраивает их сфера деятельности, и они удовлетворены ею, так как 50% респондентов дали низкие оценки и 40% респондентов дали средние оценки характеризуемых признаков, что соответствует благоприятному микроклимату. В то время как более высокие оценки признаков, относящихся к межличностным отношениям, говорят о сложных и напряжённых отношениях в коллективе: 60% опрошенных дали средние оценки и 40% опрошенных дали высокие оценки данным признакам.

Согласно результатам исследования стиля руководства Журавлева А.Л., у руководителя преобладает директивно-коллегиальный стиль руководства. При этом результаты такого смешанного стиля соответствуют противоречивым, непредсказуемым типам характеристик руководителя. Методика показывает соответствие профессионально важных качеств со стилем руководства. В связи с этим представлены следующие показатели: средняя профессиональная компетентность, высокие организаторские качества, высокое воспитание, высокие морально-психологические качества коллектива.

Директивный компонент - 31 балл, является повышенным тестовым показателем, для которого характерна ориентация в основном на собственное мнение и оценки. Стремление единоличной власти, уверенность и решительность в суждениях. Склонность к жесткой формальной дисциплине, дистанция с подчинёнными. Повышенный контроль за действиями подчиненных.

Коллегиальный компонент – 25 баллов, является пониженным тестовым показателем. Для данного компонента тенденция к требовательности и контролю может сочетаться с предоставлением возможности проявления некоторой инициативы и творческого подхода к выполняемой работе, сознательного соблюдения дисциплины со стороны подчиненных. Склонность к ограниченному делегированию полномочий и разделению ответственности.

Низкий тестовый показатель – 2 балла – либеральный компонент, представлен стремлением ставить перед подчиненными задачи, рас-

пределять обязанности и контролировать их выполнение. Требовательность, ответственность. Склонность избегать проявления либеральности и панибратства с подчиненными.

Полученные данные в ходе исследования позволяют сделать вывод о том, что руководитель пользуется смешанным стилем руководства. Это означает, что в нем присутствуют разные стили, которые используются в зависимости от ситуации.

Интерпретация результатов авторского опросника. Анализ вопроса о значимости факторов работы для данного коллектива дал следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1 – Ранжирование факторов по их значимости в работе

№ п/п	Фактор	Средний балл
1	Профессионализм	3,00
2	Построение карьеры	3,27
3	Содержание работы	3,55
4	Отношения с руководством	4,27
5	Зарплата	4,45
6	Атмосфера в команде	4,64
7	Условия работы	4,82

Ориентируясь на средний балл, выделим факторы, которые менее значимы для сотрудниц кадровой службы — это построение карьеры, профессиональный рост, содержание работы. То есть при своей работе респонденты не делают основной упор на эти составляющие работы. Среди значимых факторов можно выделить три основных – это: условие работы, атмосфера в коллективе (команде), зарплата и отношение с руководителем. Таким образом, в женском коллективе большое значение имеет именно межличностная сфера деятельности.

Среди причин возникновения конфликтов с коллегами и руководством, отмечены следующие факторы, таблица 2.

На вопрос о том, что если у Вас или Ваших коллег по работе возникают недоразумения, конфликты с руководителями, то по каким причинам большая часть коллектива 64% опрошенных сотрудников отметила такой фактор как стиль управления и невнимательность к подчиненным. На втором месте сгруппировались два фактора набрав по 55% опрошенных респондентов – это безразличное отношение к нуждам сотрудников, к улучшению их социально-бытовых условий труда и отдыха и несправедливое распределение заработной платы, премий.

Таблица 2 – Ранжирование факторов возникновения конфликтов с коллегами и руководством

№ п/п	Фактор	% испытуемых
1	Стиль управления, невнимательность к подчиненным	64
2	Безразличное отношение к нуждам сотрудников, к улучшению их социально-бытовых условий труда и отдыха	55
3	Несправедливое распределение заработной платы, премий	55
4	Необоснованное изменение функциональных обязанностей сотрудников и возложение дополнительных обязанностей	36
5	Необеспечение техникой и материалами	27
6	Переработка, частые сверхурочные	0
7	Сменяемость состава отдела	0
8	Распределение отпусков	0

Среди незначительных факторов 36% опрошенных отметили, как необоснованное изменение функциональных обязанностей сотрудников и возложение дополнительных обязанностей и 27% – необеспеченность материально-технической базой (техника и материалы). При этом такие факторы, как переработка (сверх-

урочная работа), сменяемость состава отдела и распределение отпусков никак не влияют на возникновение конфликтов, и не являются их причинами.

При ответе на вопрос что Вас больше всего привлекает в вашей работе, были получены следующие результаты (таблица 3).

Таблица 3 – Факторы, влияющие отношение к работе

№п/п	Фактор	% испытуемых
1	Работа соответствует моим знаниям, навыкам и умениям	36
2	Хороший коллектив	27
3	Сейчас такое время, что приходится держаться за любую работу	27
4	Гарантированный социальный пакет	27
5	Близкое территориальное расположение дома к месту работы	27
6	Возраст (состояние здоровья) не позволяет сменить работу	18
7	Затрудняюсь ответить	18
8	Приемлемая заработная плата	18
9	Хорошее руководство	0
10	Возможность подработки	0
11	Работа оставляет свободное время для решения личных проблем	0
12	Хорошие условия труда	0
13	Возможность получить социальные блага (жилье)	0
14	Возможность для карьерного (профессионального) роста	0
15	Возможность иметь хорошее социальное положение	0
16	Возможность самому решать, что и как делать	0

Среди множества ответов, представленных к выбору, респонденты остановились лишь на нескольких, которые имеют для них непосредственное значение. Для 36% респондентов важное значение – это реализация их знаний, умений и навыков. Кадровая служба предприятия занимается не только кадровым делопроизводством, но и обучением, адаптацией, подбором и другими социально значимыми задачами на производстве. Исходя из этого, можно сделать вывод, что сотрудницы отдела кадров имеют возможность расширять, дополнять и реализовывать свои знания и умения на разных участках работы.

Далее не менее значимыми факторами были отмечены, набравшие одинаковое значение (27% от общей выборки) – это хороший коллектив, социальный пакет, близкое распо-

ложение к дому, а также то, что в условиях распространения COVID-19 и сокращением штатов работников приходится держаться за любую работу.

Среди незначительных ответов (18% респондентов от общей выборки), отметили такой фактор как возраст (состояние здоровья) которые не позволяют сменить работу, и приемлемая заработная плата. 18% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос.

При этом, такие факторы как: хорошее руководство, возможность подработки, работа оставляет свободное время для решения личных проблем, хорошие условия труда и другие никак не отмечены респондентами в своих ответах. Эти факторы не имеют значения и не привлекают респондентов для работы в данном отделе подразделения.

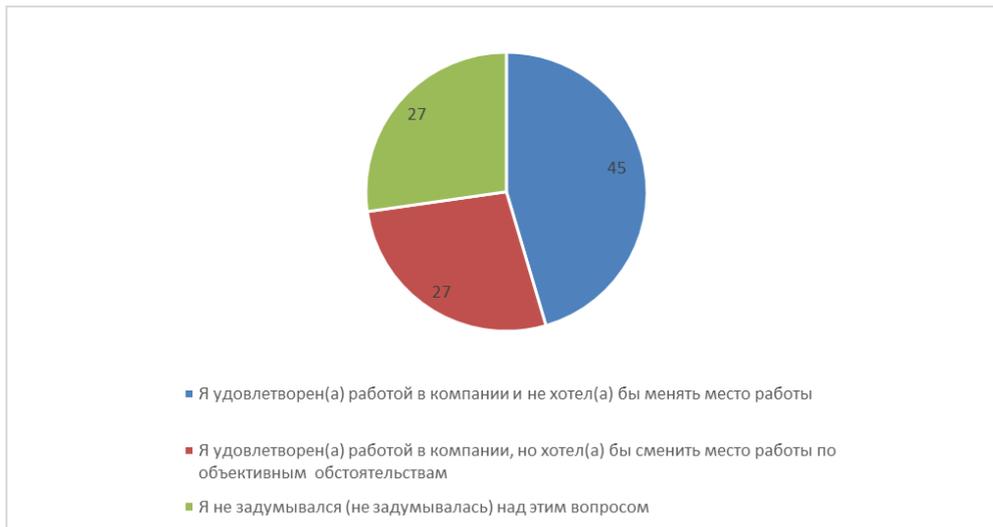


Рисунок 7 – Удовлетворенность работой в целом

Отвечая на данный вопрос 45% респондентов отметили, что они удовлетворены своей работой, и не планируют менять место работы, 27% сотрудников так же удовлетворены работой на предприятии, но хотели бы сменить место работы и оставшиеся часть 27% опрошенных не задумывались над этим вопросом. Таким образом, можно сказать, что большинство сотрудников удовлетворены своей работой.

Итак, проведенное исследование выявило следующие проблемные зоны, с точки зрения психологических особенностей женского коллектива, в кадровой службе предприятия:

1) повышение низкой мотивированности сотрудников, которая преобладает над уровнем внутренней мотивации и внешне-положительной мотивации;

2) стабилизация положительной эмоциональной атмосферы и микроклимата в коллективе, а в частности – способность контролировать свои эмоции и способность к самомотивации. За счет чего улучшение производительности труда и создание взаимозаменяемой команды;

3) совершенствование стимулирования труда;

4) улучшение условий работы, путем снижения стрессового характера работы и улучшения социально-бытовой среды;

5) повысить информированность сотрудников организации, в том числе касаясь внутренней деятельности отдела и каждого сотрудника, в частности, путем развития межличностных отношений.

Таблица 4 – Программа мероприятий по совершенствованию системы управления персоналом в женском коллективе

<i>Задача</i>	<i>Мероприятие</i>	<i>Ответственный</i>
повышение мотивированности сотрудников	<p><i>1. Моральные методы мотивации</i></p> <p>1.1. Личное общение</p> <p>– Фактор внимания и защиты со стороны коллег в отделе (есть с кем пообщаться, есть кому «поплакаться в жилетку» и попросить защиты);</p> <p>– Фактор сопричастности (близость к руководителю подразделения в частных вопросах относительно своего участка работы, опережающая информация и обладание конфиденциальной информацией существенно повышают статус работника);</p> <p>– Фактор «своего парня» (с таким руководителем хочется работать, его хочется поддерживать и неприлично обманывать; Руководитель несколько раз в день обходит подразделение, утром – приветствие, это мотивирует работать без опозданий, вечером или в течение дня – неформальное общение и поддержка. Это дает эмоциональный подъем и благодарность предприятию)</p>	Руководитель отдела кадров

	<p>1.2. Похвала перед лицом коллег – призыв к общественному признанию заслуг работника: применяется на корпоративных мероприятиях – праздник «Новый Год» и «8 марта» (2 раза в год)</p> <p>– Фактор статуса (если работника публично похвалили, то значит, этот работник получает моральное право на некую лидирующую позицию);</p> <p>– Фактор целеполагания (публичная похвала, фактически, является отражением целей руководителя, показывает работникам «линию партии и правительства»).</p> <p>2. <i>Материальные методы мотивации.</i></p> <p>1. Поздравление с годовщиной работы в компании, с подведением итогов работы, вклада сотрудницы в развитие отдела и предприятия в целом, вручением подарка в виде ежедневника и ручки с символикой предприятия.</p> <p>2. Новогодние подарки детям до 14 лет.</p> <p>3. Медицинское страхование (медицинская страховка определённую сумму в год, прививок от гриппа) – для сотрудников, отработавших на предприятии 5 и более лет</p>	<p>Руководитель отдела кадров</p> <p>Руководитель отдела кадров</p> <p>Профсоюз организации</p> <p>Профсоюз организации</p>
<p>положительная эмоциональная атмосфера и микроклимат в коллективе</p>	<p>1. Фактор команды – тот, кого поощрили публично, начинает себя чувствовать членом «команды», у него появляется чувство ответственности за общий результат;</p> <p>2. Поздравление сотрудниц с днем рождения – в торжественной обстановке, с вручением символического подарка, согласно увлечениям работника.</p> <p>3. Создание внутреннего чата сотрудников отдела, который поможет делиться нужной информацией, которая не касается рабочей деятельности. Например, контакты маникюрши, ремонта одежды и т.д.</p> <p>4. Поздравление с годовщиной работы в компании, с подведением итогов работы, вклада сотрудницы в развитие отдела и предприятия в целом, вручением символического подарка в виде ежедневника и ручки с символикой предприятия.</p> <p>5. Разгрузочные тренинги могут проводиться один раз в полгода с целью снижения усталости сотрудников. Как правило, усталость и «выгорание» люди чувствуют в конце декабря и в конце апреля, поэтому тренинги по стресс-менеджменту лучше проводить в это время.</p> <p>С целью принятия решения по организации разгрузочных мероприятий и тренингов необходимо иметь постоянную обратную связь с персоналом и отслеживать настроения людей. Желательно проводить такие мероприятия и тренинги не тогда, когда серьезно снижается эффективность команды и люди начинают конфликтовать или увольняться, а значительно раньше. Для этого примерно раз в три месяца руководитель должен проводить анкетирование персонала с целью анализа общественного мнения.</p> <p>6. Формирование культуры деловых взаимодействий (кодекса взаимовыручки) в коллективе, что означает разработку норм взаимодействия между сотрудниками, связанных с их толерантностью (терпимостью) друг к другу, конструктивного принятия и понимания другой точки зрения, в том числе и критической. Руководитель демонстрирует объективный стиль</p>	<p>Руководитель отдела кадров</p> <p>Руководитель отдела кадров</p> <p>Сотрудницы отдела кадров</p> <p>Руководитель отдела кадров</p> <p>Руководитель отдела кадров, и сотрудник отдела имеющий соответствующий опыт и образование</p> <p>Руководитель отдела кадров и инициативная группа из сотрудников отдела кадров</p>

	в управлении, ко всем сотрудникам относится соответственно результатам их работы, не выделяет «фаворитов», поддерживает конструктивную критику, не раздражается, не кричит и всегда сохраняет бодрое состояние духа	
совершенствование стимулирования труда	<p><i>1. Материальное стимулирование</i></p> <p>1. Возможность получения ссуды на один на льготных условиях, для сотрудников предприятия.</p> <p>2. Отпускные льготы для детей (частичная оплата летнего отдыха детей, 50% стоимости путевки, но не более определенной суммы) – через коллективный договор, для членов профсоюза.</p> <p>3. Выплаты к юбилеям, свадьбам, или по поводу рождения ребенка.</p> <p><i>2. Нематериальное стимулирование.</i></p> <p>1. Возможность профессионального роста.</p> <p>2. Предоставление 2 раза в год по полдня, с сохранением среднего заработка, для женщин, имеющих детей садовского возраста для посещения утренников в детском саду. И предоставление оплачиваемого дня отдыха на 1 сентября для родителя первоклассника</p>	<p>Профсоюз организации</p> <p>Руководитель отдела кадров</p>
улучшение условий работы	<p>1. Оборудование комнаты отдыха и приема пищи, с необходимыми бытовыми приборами (микроволновая печь и холодильник)</p> <p>2. Обеспечены необходимы канцтоварами раз в квартал.</p> <p>3. Предоставление возможности пройти обучение на открытых тренингах и компьютерных курсах.</p> <p>4. Доставка транспортом организации, которая обеспечивает своевременность и без «пробок» добраться до детского сада, дома.</p> <p>5. Возможность самостоятельно выбирать график отпусков. (При составлении графика отпусков данным работникам предоставляется приоритетное право выбора времени отпуска, устанавливаются очередность только между собой, т.е. определяют в мини-группе)</p>	<p>Инициативная группа отдела кадров и профсоюз организации</p> <p>Инициативная группа отдела кадров</p> <p>Инициативная группа отдела кадров</p> <p>Профсоюз организации</p> <p>Сотрудница отдела кадров</p>
информированность сотрудников организации	<p>1. Введение в систему корпоративной традиции - проведение по понедельникам «чаепития» с разбором планов на предстоящую неделю и подведение итогов предыдущей недели.</p> <p>2. Формирование плана работ на месяц вперед для каждого сотрудника отдела, с перечнем необходимых задач. С последующим отчетом от сотрудниц о проделанной работе. Четкое описание задач, позволит каждому сотруднику видеть загруженность коллеги.</p> <p>3. Создание внутреннего рабочего чата сотрудников отдела, который поможет оперативно делиться нужной информацией с коллегами</p>	<p>Руководитель отдела кадров</p> <p>Руководитель отдела кадров</p> <p>Руководитель отдела кадров, и инициативная группа из сотрудников отдела кадров</p>

Ожидаемые результаты реализации проекта заключаются в улучшении положительных коммуникативных установок и усилением материальной и моральной мотивации сотрудниц. С учетом разработанного проекта или с его опорой в дальнейшем возможно использование

разработанных мероприятий по совершенствованию системы управления персоналом в женском коллективе, которые могут быть реализованы на базе любых организаций со схожей спецификой деятельности.

Список литературы:

1. Афлетунова, Г.Э. Система управления персоналом [Электронный ресурс] / Г.Э. Афлетунова // Инфраструктурные отрасли экономики: проблемы и перспективы развития. – 2015. – №8. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-upravleniya-personalom> (дата обращения: 05.11.2020).
2. Басова, М.М. Социально-психологические особенности управления женским персоналом [Электронный ресурс] / М.М. Басова // Вестник ТГУ. – 2009. – №12. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-upravleniya-zhenskim-personalom> \ (дата обращения: 16.11.2020).
3. Егоршин, А.П. Управление персоналом [Текст] / А.П. Егоршин. – Новгород: НИМБ, 2010. – 720 с.
4. Краснощеченко, И.П. Управление персоналом современной организации. Методическое пособие / И.П. Краснощеченко. – Калуга: КФ СЗАГС, 2004. – 143 с.
5. Kachel Sven, Steffens Melanie C., Niedlich Claudia Traditional Masculinity and Femininity: Validation of a New Scale Assessing Gender Roles [Electronic resource] // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Volume 7. – P. 956. – URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.00956>
6. Лукашевич, В.В. Менеджмент [Текст]: Учебное пособие / В.В. Лукашевич. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 254 с.
7. Маслова, В.М. Управление персоналом предприятия: учебное пособие [Текст] / В.М. Маслова. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 222с.
8. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А.Ф.Фидлеру) / Н.П. Фетишкин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 190-191.
9. Митина, О.В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) / О.В. Митина, В.Ф. Петренко // *Вопросы психологии*. – 2000. – №1.
10. Павлова, Ю.В. Управление персоналом в организации: современные подходы к построению системы управления персоналом [Электронный ресурс] / Ю.В. Павлова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 8-3 (64). – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43989744>.
11. Пустоветова, И.К. Система управления персоналом современной организации: характеристики концептуальной модели / И.К. Пустоветова // *Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики*. – 2011. – № 3.
12. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / сост. Е.Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
13. Сотникова, С.И. Управление карьерой [Текст] / С.И. Сотникова. – М.: Инфра-М, 2009. – 408 с. – Серия: Высшее образование.
14. Управление персоналом организации [Текст] / под ред. А.Я. Кибанова. – 4-е изд., доп. и перераб. – М., 2010. – 695 с.
15. Шекшня, С.В. Управление персоналом современной организации [Текст] / С.В. Шекшня. – М.: Инт-синтез, 2008. – 368 с.

I.A. Podolskaya, N.N. Kostomarova
**PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR IMPROVEMENT
OF PERSONNEL MANAGEMENT SYSTEM OF WOMEN' TEAM**

Abstract: The article discusses various aspects of the personnel management system based on a women's team on the example of an industrial enterprise in Kaluga region. The purpose of the study is to develop a project of measures to improve the management system of women's groups. Research methods: the theoretical analysis, comparison, the survey and questionnaire method, the mathematical data processing method, projecting. The research directions of the women's team are shown. Research results: the authors have developed a questionnaire to study the effectiveness of the labor activity of organization employees, a project of measures to improve the management system of the women's team. The project is a universal product of this research, which can be applied to similar organizations when working with a women's team.

Key words: HR management system, women's team, efficiency, social climate, manager, project of measures to improve the women's team management system.

References:

1. Afletunova G.E. Sistema upravleniya personalom // Infrastrukturnye otrasli ekonomiki: problemy i perspektivy razvitiya. 2015. № 8 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-upravleniya-personalom> (Application date: 05.11.2020).
2. Basova M.M. Sotsialno-psikhologicheskiye osobennosti upravleniya zhenskimi personalom // Vestnik TGU. 2009. №12. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-osobennosti-upravleniya-zhenskimi-personalom> (Application date: 16.11.2020).
3. Egorshin, A.P. Upravleniye personalom [Text] / A.P. Egorshin. Novgorod, NIIB, 2010. 720 p.
4. Krasnoshchchenko I.P. Upravleniye personalom sovremennoi organizatsii. Metodicheskoye posobiye. Kaluga: KB NWASS, 2004. 143 p.
5. Kachel Sven, Steffens Melanie C., Niedlich Claudia Traditional Masculinity and Femininity: Validation of a New Scale Assessing Gender Roles //Frontiers in Psychology VOLUME 7, 2016 p. 956. URL: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.00956>.
6. Lukashovich, V.V. Menedzhment [Text]: Uchebnoye posobiye / V.V. Lukashovich. M.: Uniti-Dana, 2012. 254 p.
7. Maslova, V.M. Upravleniye personalom predpriyatiya [Text]: uchebnoye posobiye / V.M. Maslova. M.: Uniti-Dana, 2012. 222 p.
8. Metodika otsenki psikhologicheskoi atmosfery v kollektive (po A.F. Fidleru) / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp. M.: PH Institute Psychotherapy. 2002. P. 190-191.
9. Mitina O.B., Petrenko V.F. Krosskulturnoye issledovaniye stereotipov zhenskogo povedeniya (v Rossii i SSHA) // Voprosy psikhologii. 2000. № 1.
9. Pavlova Yu.V. «Upravleniye personalom v organizatsii: sovremennyye podkhody k postroyeniyu sistemy upravleniya personalom» Aktualnyye nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire. 2020. № 8-3 (64). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43989744>.
10. Pustotsvetova I.K. Sistema upravleniya personalom sovremennoi organizatsii: kharakteristika kontseptualnoi modeli // Upravleniye chelovecheskimi resursami – osnova razvitiya innovatsionnoi ekonomiki. 2011. № 3.
11. Sbornik psikhologicheskikh testov. Chast III: Posobiye / Compl. E.E. Mironova. Mn.: Women's Institute Envila, 2006. 120 p.
12. Sotnikova, S.I. Upravleniye karyeroi [Text] / S.I. Sotnikova. Moscow: Infra-M., 2009. 408 p. Seriya: Vysshye obrazovaniye.
13. Upravleniye personalom organizatsii [Text] / Ed. A.Ya. Kibanov. 4th iss., add. and rew. Moscow: 2010. 695 p.
14. Shekshnya S.V. Upravleniye personalom sovremennoi organizatsii [Text] / S.V. Shekshnya. Moscow: Int-sintez, 2008. 368 p.

УДК 159.99

И.И. Пацакула, Д.А. Кондратьев
**ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ
И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ**

Аннотация: В работе представлены результаты исследования, удовлетворенности человеком своей профессиональной деятельностью. Рассмотрены существующие подходы к пониманию феномена удовлетворенности трудом, описаны некоторые ее компоненты и условия. Приведены результаты исследования трудовой удовлетворенности сотрудников компании МУП «Калугаспецавтодор» с помощью методик «Степень удовлетворенности работой Л.А. Верещагиной», методики оценки уровня психологического климата коллектива А.Н. Лутошкина, методики определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захаровой и А.Л. Журавлева. Согласно результатам проведенного исследования, в управленческой деятельности директора организации преобладает директивный (авторитарный) стиль, у заместителя директора организации преобладает коллегиальный (демократический) стиль руководства. Полученные показатели свидетельствуют о низкой удовлетворенности трудом рабочего коллектива МУП «Калугаспецавтодор» и средняя степень благоприятности социально-психологического климата. Представлен проект повышения удовлетворенности персонала организации трудом, разработанный с учетом специфики организации, имеющихся ресурсов с опорой на результаты, полученные в ходе исследования.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, социально-психологический климат, стиль руководства, проект повышения удовлетворенности персонала организации трудом.

Введение

В настоящее время в условиях повышения темпа прогрессирования организаций и ускорения темпов их развития, управление персоналом и построение организационной системы становится одной из главных задач функционирования современных организаций. Одной из сложно решаемых современных организационных задач является задача повышения эффективности труда работников и полноценного использования трудового потенциала сотрудников организации.

Неотъемлемой частью трудовой эффективности организации является удовлетворенность сотрудников трудом. Удовлетворенность трудом – это исполнение, осуществление ожиданий человека от материальных, социальных и духовно-нравственных результатов своей работы; совокупное воздействие на работника компонентов трудовой мотивации, включая содержание и условия труда, величину заработка, общественное признание достигнутого, возможности для самовыражения и самоутверждения личности – факторов, определяющих, в конечном счёте, стремление к полезной деятельности, проявление творческой инициативы, готовность к партнерскому сотрудничеству [9].

Актуальными остаются вопросы о том, от чего зависит удовлетворенность, в чем состоит её основа и какие у нее предпосылки, каким образом на удовлетворенность влияет организация труда в компании, социально-

психологический климат в организации и стиль руководства трудовым коллективом.

Кроме того, актуальность темы заключается в исследовании способов осуществления мотивации персонала к трудовой деятельности в условиях современной организации, т.е. в условиях ускоренного темпа научно-технического прогресса и повышении конкуренции на рынке труда.

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. [4].

Работа для человека – это гораздо больше, чем выполнения каких-либо конкретных действий, операций или обстоятельств, она требует взаимодействия с сотрудниками и начальством, следование организационной политике и правилам, постоянного учета окружающей обстановки и готовности к изменениям [2].

Впервые вопросы удовлетворенности трудом были исследованы в работах таких зарубежных ученых как Ф. Тейлор, А. Файоль, А. Бюссинг и др. Однако следует отметить, что к настоящему времени пока четко не установлены значение и пути практического использования показателя удовлетворенности трудом в практике организационного управления [12]. Феномен трудовой удовлетворенности, в на-

стоящий момент, трактуется по-разному. Часть исследователей трактует удовлетворенность трудом как показатель отношения к труду [11].

Второй подход трактует трудовую удовлетворенность как показатель социального статуса индивида и как мера адаптации индивида к социальной жизни [8]. Большая часть психологов удовлетворенность трудом рассматривают как степень адаптации работников к производственной ситуации [13].

Так же отметим еще один подход, который удовлетворенность трудом рассматривает как степень соответствия личностных факторов и вещественных факторов производства [13].

Исследованием условий, оказывающих влияние на удовлетворенность от трудовой деятельности, занимались как зарубежные, так и отечественные ученые: Ф. Тейлор, К. Левин, А.Л. Свенцицкий, Ф. Фидлер, П. Херси, Н.В. Ревенко, А.Л. Журавлев, В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов, К.М. Гуревич, В.П. Горяинов, Е.М. Иванова, А.А. Киссель, Н.Л. Волошинов и др.

Трудовая удовлетворенность – сложный социально-психологический феномен, имеющий множество составляющих. В общем, её можно трактовать как соответствие выраженности оценки выполняемой работы с желаниями и представлениями каждого отдельного сотрудника о работе, но трудовая удовлетворенность состоит из множества условий, улучшение которых приводит к повышению удовлетворенности сотрудников трудом.

Важными пунктами являются отношения человека к человеку и каждого человека к труду, данные отношения определяют характер труда. Взаимодействие человека с производственными ресурсами способствует формированию профессиональных навыков по отношению к труду [1].

Отношение человека к труду – это сложное социальное явление, состоящее из трёх элементов: мотивов и ориентации трудового поведения, оценки трудового поведения, соотношения реального и фактического трудового поведения [3].

Удовлетворенность трудом несет функциональную значимость для производства. Отношение человека к труду складывается из самооценки работником показателей своей работы и собственных профессиональных качеств. При этом самоудовлетворенность и самонедовлетворенность могут как положительно, так и отрицательно влиять на работу [7].

Удовлетворенность работника трудом измеряется большим количеством различных

индикаторов. Делать выводы об удовлетворенности/неудовлетворенности можно исходя из следующих показателей: 1) удовлетворён: хорошие отношения с коллегами по работе; удобная сменность, ненормируемый рабочий день; разнообразная работа; работа требует знаний, смекалки; хорошая техника безопасности; 2) не удовлетворён: плохие санитарно-гигиенические условия; неравномерное обеспечение работой; физически тяжелая работа; низкий заработок; плохое оборудование [6].

Таким образом, удовлетворенность трудом способна стать одним из инструментов, грамотное использование, которого поможет добиться более высоких результатов от работника с одновременным удовлетворением его собственных потребностей.

Методы и методики исследования

В исследовании принимали участие 44 сотрудника компании МУП «Калугаспецавтодор» в возрасте от 32-60 лет в гендерном соотношении: мужчины – 30, женщины – 11. Неравное соотношение в выборке обусловлено инженерной спецификой организации. Организация работает с 1993 года в сфере жилищно-коммунального и транспортного хозяйства. По данным, предоставленным кадровой службой, на момент 2020 года в организации работает 140 сотрудников, 25 – руководящий состав.

В исследовании были использованы методики «Степень удовлетворенности работой Л.А. Верещагиной», методики оценки уровня психологического климата коллектива А.Н. Луточкина, методики определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захаровой и А.Л. Журавлева.

Результаты эмпирического исследования

Целью исследования явилось выявление степени удовлетворенности трудом сотрудников МУП «Калуспецавтодор».

Анализ методики «Степень удовлетворенности работой Л.А. Верещагиной» показал, что полностью работой удовлетворены 15,9% сотрудников, это те, кто удовлетворен микроклиматическими условиями труда, содержанием своей деятельности, взаимоотношениями с руководителями и коллегами и возможностью профессионального роста. Сотрудников МУП «Калугаспецавтодор», неудовлетворенных работой оказалось – 70,5% от общего числа тех, кто принял участие в исследовании. Качественный анализ содержания неудовлетворенных ответов показал, что, в основном, они касались уровня заработной платы, а также тем, как они могут использовать свой опыт и способно-

сти. Таким образом, сотрудники организации МУП «Калугаспецавтодор» имеют низкую трудовую удовлетворенность, связанную с неудовлетворительной системой материально-нематериального стимулирования в компании и отношениями в сфере руководителя/подчиненный. Снижение удовлетворенности трудом приводит к снижению производительности труда подчиненных в организации.

Исследование удовлетворенности сотрудников трудом можно производить через компонент социально-психологического климата в коллективе. Психологический климат трудового коллектива – это степень удовлетворенности членами трудового коллектива различными сторонами трудовых взаимоотношений. Исследование осуществлялось посредством методики оценки уровня психологического климата коллектива (А.Н. Лутошкин) [10]. Рассчитывалась среднегрупповая оценка психологического климата по формуле: $C = \sum C_i / N$, где N – число членов группы, а $C = 651/44 = 14,7$.

Полученный показатель варьируется в диапазоне от 8 до 22, что свидетельствует о средней степени благоприятности социально-психологического климата в трудовом коллективе МУП «Калугаспецавтодор». Данный показатель указывает на наличие определенных недостатков в сложной организационной структуре и трудностей в коллективном взаимодействии, которые ведут к снижению психологического комфорта сотрудников в процессе работы. В целом, показатель социально-психологического климата в организации является благоприятным, что свидетельствует о том, что в организации низкая конфликтность, хорошие условия межличностного взаимодействия.

Показатель, который так же требует внимания в исследовании трудовой удовлетворенности сотрудников организации – стиль руководства трудовым коллективом. Он рассматривается как способ, система методов воздействия руководителя на подчиненных, один из важнейших факторов эффективной работы организации, полной реализации потенциальных возможностей людей и коллектива. Исследование производилось посредством методики определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захаровой и А.Л. Журавлева.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в управленческой деятельности директора организации преобладает директивный (авторитарный) стиль. Авторитарен ориентирован на собственное мнение и оценки, стремится к власти, обладает уверенностью в себе

и склонностью к жесткой формальной дисциплине. Во взаимоотношениях с подчиненными соблюдает большую дистанцию, никогда не признает свои ошибки, игнорирует инициативу и любую творческую активность людей. Авторитарный руководитель единолично принимает решения и осуществляет строгий контроль за всеми действиями подчиненных. Результаты исследования так же показали, что у заместителя директора организации преобладает коллегиальный (демократический) стиль руководства, что свидетельствует о сочетании требовательности и контроля с инициативным и творческим подходом к выполняемой работе и сознательным соблюдением дисциплины. Руководитель демократичен в принятии решения и стремится делегировать полномочия и разделять ответственность с коллегами.

Таким образом, налицо различия в методах управления коллективом у руководителей МУП «Калугаспецавтодор». С одной стороны, заместитель директора организации, который использует коллегиальный подход и находит компромиссы для урегулирования возникающих вопросов. С другой стороны, директор, который является автократом, а его тактика сводится к строгости, жесткости, дисциплинированности. Можно предположить, что разобщенность стилей управления персоналом приводит к тому, что сотрудникам трудно адаптироваться к разнице предъявляемых требований, а руководителям утвердить единую систему управления персоналом.

Исходя из вышеперечисленных результатов исследования, можно констатировать, что проблема организации заключается в низкой удовлетворенности сотрудников трудом и недостаточной мотивации сотрудников к работе в организации. Полученные результаты позволяют наметить перспективный план работы с целью повысить удовлетворенность персонала трудом в изучаемой организации. В связи с чем, предлагается программа повышения удовлетворенности персонала трудом, которая охватывает работу с ключевыми социально-психологическими факторами, влияющими на уровень удовлетворенности. Программа направлена на работу с актуальными организационными потребностями персонала, развивает коммуникативную компетентность, повышает мотивацию к труду, нормализует социально-психологический климат в организации, что влечет за собой повышение показателей эффективности работы персонала и организации в целом. Программа представлена в виде проекта, цель которого – разработка и внедрение про-

граммы повышения удовлетворенности персонала организации трудом.

Реализация проекта планируется на базу МУП «Калугаспецавтодор» и состоит из нескольких этапов.

Первый этап проекта – создание рабочей группы, в состав которой войдет психолог и управленческая команда организации (директор, заместитель директора, руководители отделов). Сформированная команда определяет основные направления социально-психологической работы с персоналом организации.

На следующем этапе проекта будет производиться непосредственная работа с персоналом организации по выявлению актуальных потребностей и дальнейшей работы с ними.

На третьем этапе проекта будут реализовываться мероприятия, предусмотренные в рамках реализации программы повышения уровня удовлетворенности персонала организации трудом.

Заключительный этап проекта – подведение итогов и анализ полученных результатов.

В качестве необходимых ресурсов выступают:

методические ресурсы – необходимы для измерения показателей, свидетельствующих об эффективности реализации проекта и тестирования;

материально-технические ресурсы – компьютеры, проекторы, инструментарий и реквизит для проведения тренинга;

кадровые ресурсы – сотрудники компании;

ИКТ ресурсы для статистической обработки данных.

Предполагаемым результатом от реализации проекта станет устранение актуальных проблем организации, а именно: 100% руково-

дителей организации будут вовлечены в проектную работу; повысится уровень удовлетворенности персонала организации трудом; конфликтологическая компетентность персонала и мотивация сотрудников организации к работе повысится; трудовой коллектив организации станет наиболее сплоченным.

Выводы

Проведенное исследование показало, что 70% сотрудников организации МУП «Калугаспецавтодор» имеют низкую трудовую удовлетворенность, которая, прежде всего, касается уровня заработной платы, невозможности использования своего опыта и имеющихся способностей, а также сложившимися отношениями в сфере руководитель/подчиненный.

Если учесть, что снижение удовлетворенности трудом приводит к снижению производительности труда подчиненных в организации, то необходимо разработать программу, направленную на повышение сотрудников удовлетворенности трудом. В качестве основных направлений работы следует выделить следующие: с самими сотрудниками предприятия и административным персоналом организации. Административный ресурс следует задействовать для поиска оптимальных стратегий взаимодействия, как по вертикали, так и по горизонтали с учетом сочетания авторитарного и демократического стилей управления, единообразия в предъявляемых требованиях к сотрудникам. Сотрудники предприятия должны быть включены в работу по проекту по трем основным направлениям: в контексте работы по повышению уровня психологического климата в организации, эффективности в общении и формированию стратегий, направленных на снижение конфликтного взаимодействия. Это предполагает участие сотрудников организации МУП «Калугаспецавтодор» в тренингах и совместное решение кейсов.

Список литературы:

1. Адамчук, В.В. Экономика и социология труда: Учебник для вузов / В.В. Адамчук, О.В. Ромашов, М.Е. Сорокина. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 407 с.
2. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
3. Борисова, Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
4. Краснощеченко, И.П. Психологические детерминанты и организационно-психологические условия повышения эффективности профессиональной деятельности персонала финансовой организации // И.П. Краснощеченко, Д.В. Александрова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 114-124.
5. Лосева, Ю.Г. Особенности удовлетворенности трудом в организациях с различными формами собственности / Ю.Г. Лосева, И.В. Калачева // Теоретические и прикладные проблемы современной психологии: материалы XII Междунар. студ. науч.- практ. конф. Минск. 12 апр., 2012 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Редкол.: Л.А. Пергаменщик (отв. ред.), Л.Н. Рожина, Г.В. Лосик. – Минск: БГПУ, 2012. – 277 с.

6. Организационное поведение. – М.: РИОР, 2018. – 256 с.
7. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб пособие для студ. вузов / Н.С. Пряжников. – М.: ИЦ «Академия», 2019. – 480 с.
8. Руденко, А.М. Психология управления персоналом / А.М. Руденко. – Р. н/Д: Феникс, 2015. – 125 с.
9. Самыгин, С.И. Организация научно-исследовательской и педагогической деятельности в области управления персоналом / С.И. Самыгин, Г.И. Колесникова, Д.С. Загутин. – М.: Феникс, 2016. – 350 с.
10. Соломанидина, Т.О. Мотивация трудовой деятельности персонала / Т.О. Соломанидина, В.Г. Соломандин // Управление персоналом. – М., 2015. – С. 19.
11. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2016. – 671 с.
12. Темницкий, А.Л. Удовлетворенность работой на предприятии как определяющий фактор качества трудовой жизни рабочих России / А.Л. Темницкий // Современный менеджмент. Проблемы, гипотезы, исследования. Сборник научных трудов. Вып. 4: в 2 ч. Ч. 2. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 231-238.
13. Управление персоналом организации. Практикум. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 368 с.

I.I. Patsakula, D.A. Kondratyev

**ORGANIZATIONAL MANAGEMENT AND SOCIAL PSYCHOLOGICAL CONDITIONS
FOR INCREASING LABOR SATISFACTION OF COMPANY PERSONNEL**

Abstract: The paper presents the results of the study of the person's satisfaction with his professional activities. The existing approaches to understanding the phenomenon of job satisfaction are considered, some of its components and conditions are described. The article presents the results of the study of the labor satisfaction of employees of the company MUE «Kalugaspetsavtodor» using the methods «The degree of satisfaction with the work by L.A. Vereshchagina», the method for assessing the level of the psychological climate of the team by A.N. Lutoshkina, the method for defining the style of working collective management by V.P. Zakharova and A.L. Zhuravleva According to the results of the conducted research, the directive (authoritarian) style prevails in the management activity of the organization director, the collegial (democratic) style of leadership prevails in the organization deputy director's activity. The obtained indicators testify to low satisfaction with the work of the working collective of MUE «Kalugaspetsavtodor» and the average degree of favorableness of the socio-psychological climate. There is presented the project for increasing the satisfaction of the organization personnel with work, developed taking into account the specifics of the organization, available resources, based on the results obtained during the study.

Key words: job satisfaction, social-psychological climate, leadership style, project to increase employee satisfaction with work.

References:

1. Adamchuk, V.V., Romashov, O.V., Sorokina, M.E. Экономика и социология труда: Учебник для вузов / V.V. Adamchuk. М.: UNITI, 2000. 407 p.
2. Adler, A. Ponyat prirodu cheloveka / A.Adler. SPb.: Akademicheskyy proyekt, 1997. 256 p.
3. Borisova, E.M., Loginova G.P. Individualnost i porofessiya / E.M. Borisova, G.P. Loginova. М.: Znaniye, 1991. 80 p.
4. Kasnoshchechenko I.P., Aleksandrova, D.V. Psikhologicheskkiye determinanty i organizatsionno-psikhologicheskkiye usloviya povysheniya effektivnosti professionalnoi deyatel'nosti personala finansovoi organizatsii // I.P. Krasnoshchechenko, D.V. Aleksandrova // Vestnik Kaluzhskogo universiteta, Seriya 1. Psikhologicheskkiye nauki. Pedagogicheskkiye nauki. 2019. № 4. P 114-124.
5. Loseva, Yu.G., Kalacheva, I.V. Osobennosti udovletvoryonnosti trudom v organizatsiyakh s razlichnymi formami sobstvennosti / Yu.G. Loseva, I.V. Kalacheva // Teoreticheskkiye i prikladnyye problemy sovremennoi psikhologii: materials of XII Intern. stud. scien.-pract. conf. Minsk, April 12, 2012 / Bel. St. Ped. Uni. named after M. Tank. Ed.col: L.A. Pergamenshchik (pr.ed.), L.N. Rozhina, G.V. Losik. Minsk: BSPU, 2012. 277 p.

6. Organizatsionnoye povedeniye. M.: RIOR, 2018. 256 p.
7. Pryazhnikov, N.S. Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva: Ucheb. posobiye dlya stud. vuzov / N.S. Pryazhnikov. M.: PC «Academia», 2019. 480 p.
8. Rudenko, A.M. Psikhologiya upravleniya personalom / A.M. Rudenko. – RnD: Feniks, 2015. 125 p.
9. Samygin, S.I. Organizatsiya nauchno-issledovatel'skoi i pedagogicheskoi deyatel'nosti v oblasti upravleniya personalom / S.I. Samygin, G.I. Kolesnikova, D.S. Zagutin. M.: Feniks, 2016. 350 p.
10. Solomanidina, T.O., Solomanidin, V.G. Motivatsiya trudovoi deyatel'nosti personala / T.O. Solomanidina, V.G. Solomanidin // Upravleniye personalom. M., 2015. P. 19.
11. Spravochnik prakticheskogo psikhologa. Psikhodiagnostika / Gen.ed S.T. Posokhova. M.: AST; SPb.: Sova, 2016. 617 p.
12. Temnitsky, A.L. Udovletvoryonnost rabotoi na predpriyatii kak opredelyayushchy factor kachestva trudovoi zhizni rabochikh Rossii / A.L. Temnitsky // Sovremenny menedzhment. Problemy, gipotezy, issledovaniya. Collection of scientific works. Iss. 4: in 2 p. P. 2. M.: PH Higher School of Economics, 2012. P. 231-238.
13. Upravleniye personalom organizatsii. Praktikum. M.: INFRA-M, 2017. 368 p.

УДК 159.9.072.432

В.В. Киселёв, О.С. Посыпанова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация: В статье проанализированы основные структурные компоненты управленческой команды через призму групповых, коллективных и командных характеристик. Описана сущность и характерные черты управленческой команды. Дано определение управленческой команды, описаны основные подходы и принципы к формированию и эффективной работе управленческой команды, описаны виды управленческих команд, их основные черты и характеристика, так же в статье изложены условия эффективного функционирования управленческой команды, ей принципиальное отличие от коллектива и группы.

В качестве одного из главных элементов оценки эффективности управленческой команды рассматривается профессионально-личностный рост сотрудников промышленного предприятия.

Представлено описание проекта по развитию лидерских качеств сотрудников управленческой команды ОАО «Калужский турбинный завод», дана краткая характеристика организации и методов оценки эффективности лидерской программы. Актуальность исследования для ОАО «КТЗ» заключается, в первую очередь, в выстраивании командного принципа работы управленческой команды.

Ключевые слова: управленческая команда, группа, профессионально-личностное развитие, командообразование, персонал промышленного предприятия, командные роли.

В современных социально-экономических условиях существует тенденция усложнения и увеличения структурного и функционального состава компаний, и как следствие – возрастание значения управленческой системы, которая может в нужный момент принимать важные решения, включаться в создание нужных кадровых, финансовых, имиджевых и ресурсных условий для гибкого реагирования на сложившуюся ситуацию. Такой подход важен как в решении внешних, так и в решении внутренних изменений для обеспечения сотрудничества и конкурентоспособности организации [10, с. 19].

Для повышения качества решения любых возникающих задач, руководством компаний зачастую создаются так называемые управленческие команды. Под управленческой командой, в первую очередь, рассматривают объединение специалистов, между которыми в процессе взаимодействия приоритетным принципом ставят реализацию общей цели предприятия при обязательной возможности профессионального роста персонала и личностной самореализации всех участников группы.

Исходя из данного определения, целесообразно предположить, что межличностное взаимодействие между участниками управленческой команды является центральным показателем и критерием оценки управленческой команды. Данная исследовательская тема является актуальной для ОАО «Калужский турбинный

завод» для оптимизации социально-психологического климата в команде и усовершенствования командного принципа работы.

Цель исследования – осуществить анализ эффективности программы профессионально-личностного развития управленческой команды промышленного предприятия. В рамках работы данного промышленного предприятия подобное исследование реализуется впервые. Практическая значимость исследования для ОАО «Калужский турбинный завод» в том, что разработанный проект в случае успешной реализации будет транслироваться на подструктурные отделы предприятия и на другие организации в целом.

Управленческую команду по своему количественному составу можно отнести к категории малой группы. Так как на данный момент в социальной психологии не существует единого подхода к определению численности такой группы, то и точное количество человек, составляющих управленческую команду нет, данное значение колеблется в промежутке от 2 до 9 человек [6, с. 35]. Группа – это собрание людей, объединённых единой установкой и целью, которая считает себя по некоторым признакам отличной от другой группы или других сотрудников.

Управленческой команде, как и группе, присущи ряд групповых характеристик (по И.В. Васильевой) [4, с. 56]:

- групповая динамика и психологический настрой группы;
- способность группы к самоорганизации в условиях изменений внешней или внутренней среды;
- наличие формального лидера и выявление неформального;
- адекватное самоопределение личности каждого и распределение ролей;
- наличие источников напряжённости в группе.

В нашем исследовании команда является центральным элементом теоретического анализа, именно поэтому нами рассматривались и условия эффективной командной деятельности, необходимые для успешной работы управленческой команды. И.В. Лаврентьева [13, с. 46] выделяет следующие основные условия. Во-первых, между членами команды есть чёткое негласное соглашение о том, что центральным элементом деятельности является разделение общих основополагающих ценностей. Во-вторых, структурное формирование команды основано на гармоничном соответствии личностных особенностей сотрудников и их профессиональных компетенций. Третье условие – команда, а точнее её структура целостна, легко адаптивная к возможным изменениям и способна самостоятельно подготавливать себе приемников. Среди таких изменений могут быть неграмотное распределение обязанностей в работе над проектом, столкновение личностных мотивов участников группы, работа с мотивацией сотрудников, низкий личный вклад в деятельность группы в целом.

Ещё одно условие, которое можно выделить как неформальное в формальном – это организационная культура управленческой группы.

Основная проблемная ситуация, присутствующая большинству управленческих групп – это выстраивание работы таким образом, чтобы сочетание группового и организационного процесса в работе были на уровне оптимального сочетания. Это необходимо для наиболее действенного воздействия мотивирующих факторов на группу.

Помимо групповых черт, управленческой команде также присущи и командные признаки. Р.В. Савкина [15, с. 89] описывает понятие команды как очень близкое по значению к группе, однако выделяется ряд исключительных признаков:

- участники команды являются профессионалами в той области, в которой они осуществляют свою деятельность;

- отличительная синхронность и взаимозаменяемость;

- наличие отличительного языка общения между людьми;

- у сотрудников есть чёткое понимание и осознание своей роли и функции в команде;

- личное осознание своей сопричастности к коллективу и равное деление ответственности за принятие решений;

- в командной деятельности присутствует эффект синергии, при котором итог общей деятельности значительно превышает уровень личного результата;

- деятельность управленческой команды влияет по многим показателям на всю организацию и её сотрудников, и наоборот, всё что происходит в компании и среди сотрудников непосредственно влияет на то, как формирует свою деятельность команда управления;

- все представители управленческой команды – опытные руководители.

Таким образом, мы можем определить управленческую команду как малую группу специалистов, имеющих общей целью принятие нестандартных решений в экстраординарных ситуациях и разделяющих ответственность за достижение результата. Управленческая команда – это центральное звено всей организации, именно за ней закреплена функция определения стратегических целей организации, выделения приоритетных задач, выявления приоритетных направлений развития организации, она является тем инструментом, который формирует всю корпоративную культуру предприятия, определяет корпоративный дух, она является центром всей структуры организации или предприятия [11, с. 203].

По виду взаимодействия управленческие команды могут быть реальные и номинальные (наличие индивидуальных контактов исключительно с приближёнными подчинёнными). Номинальные управленческие команды в свою очередь можно разделить на военные, конгломеративные и принудительные.

Успешность управленческой команды можно определить при формировании требований к представителям этого органа, в частности по требованиям к её составу: представительность команды (управленческая команда должна включать представителей всех направлений и подразделений предприятия); наличие позиционности (в идеале, управленческая команда должна содержать в себе представителей разных групп интересов); интеллектуально-оправданное лидерство (необходимое условие

для обеспечения команды генерирующим центром).

При формировании управленческой команды руководителю стоит понимать, что не каждый человек готов работать в команде. Несмотря на то что, коллективное решение вопросов более эффективно отражается на управленческих решениях, способно повысить инновационный потенциал всех сотрудников, для некоторых самостоятельная работа – наилучший инструмент самореализации, так же для некоторых людей важно, чтобы оценивали именно их личные достижения.

Процесс формирования команды всегда подчиняется определённой схеме, обуславливается этапами групповой динамики. Многие исследователи описывали данный процесс в своих работах, так А.В. Петровский разработал статометрическую концепцию коллектива, Л.И. Уманский – основатель параметрического подхода, Б. Басс описал стадии развития коллектива, выделив четыре основных – взаимное принятие, процесс выработки совместных решений, работа с мотивацией, контроль [8, с. 67].

Несмотря на разнообразие подходов к описанию этапов развития группы, все они подчиняются одному принципиальному порядку.

1. Ориентация и адаптация группы (этап включает в себя адаптация друг к другу, определение норм, распределение ролей, построение профессиональных ориентиров, стратегическое планирование, распределение обязанностей).

2. Рождение конфликта (в рамках данного этапа возникает соперничество, самоутверждение членов команды, обмен мнениями и их перемешивание, и выявление сильных сторон каждого члена группы).

3. Этап командной работы (снижение напряжения между членами группы, увеличение количества совместной работы, появляется сплочённость, переход от отношений «я» к отношению «мы», что ведёт к развитию групповой идентичности, активная совместная деятельность).

4. Этап метакоммуникации (данный этап может проявиться в случае успешного достижения целей предприятия, однако в вопросе эффективности ориентиры команды меняют свой вектор, таким образом, большой объём деятельности управленческой команды становится направлен не на развитие предприятия, а на улучшение межличностных отношений внутри команды, при этом данный этап при внешних изменениях, например, появление но-

вого сотрудника, может спровоцировать новую конфликтную ситуацию).

Сам процесс командообразования достаточно долгий, однако существует ряд методик, который данный процесс ускоряют с помощью всевозможных упражнений, заданий, бесед и других методов работы с группой.

Определённые трудности происходят в работе управленческой команды в процессе подготовки замены представителей группы. С одной стороны, у любого предприятия приоритетной целью, по взаимному обмену, как описывалось выше, является профессионально-личностное развитие своих сотрудников. С другой стороны, для развития любого предприятия, в том числе компаний, направленных, в первую очередь, на зарабатывание финансовых ресурсов, должны понимать, что для эффективной работы кампании всегда нужны «свежие взгляды», так как данное развитие требует большое количество сил и новых знаний, применение новых технологий работы.

Эффективность функционирования управленческой команды определяется следующими условиями:

– форма управления в команде (данное условие влияет на дисциплинарный уровень команды и её исполнительность).

Существует достаточно большое количество классификаций форм правления, сошлемся на работу А.М. Лялиной, описавшей 3 формы правления [7, с. 87]:

– «театр одного актёра» (основан на незыблемости авторитета общепринятого лидера);

– «команда согласия» (работа членов команды – экспертов/профессионалов с автономными участками работы);

– «совет» (промежуточная фаза между двумя предыдущими формами, решения принимаются только после общего обсуждения вопроса).

Другую классификацию предложила И.А. Прокошина [7, с. 89]. Она разделила формы правления на «разящие стрелы», «снующий челнок», «возвращающийся бумеранг» и «плывущий плот». Все литературные названия, как и в предыдущей классификации, поясняются с помощью метафорического соответствия.

«Разящие стрелы» – это «директивный» тип управления, при котором распоряжения руководителя выполняются без каких-либо изменений или обсуждений.

«Снующий челнок» описывает работу руководителя, который по сложившимся обстоятельствам не может принять конкретного реше-

ния и меняет своё решение после каждого высказывания членов его команды.

«Плывущий плот» – форма управления, при которой руководитель полностью полагается на команду, и не принимает сам стратегически важных решений, способных каким-либо образом отразиться на повседневной работе управленческой команды.

«Возвращающийся бумеранг» – форма управления командой, при которой решение руководителя выносится на общее обсуждение, оно, как бумеранг, проходит через всех сотрудников, с нарастающими поправками и предложениями, а затем, по возвращении к руководителю, пересматривается и изменяется им.

При анализе команды важен и формат подготовки управленческих кадров (исторически, с началом перестройки страны, сложности проявлялись во всех отраслях деятельности, относительно управления сложилась стратегия подражания «западу» – т.е. стихийность управленческой подготовки, которая не всегда отвечает требованиям к специалистам. С другой стороны, именно менталитет нашего народа, а именно присущее чувство коллективизма и упорства в таких сложных экономических изменениях помогало удерживать планку эффективности управленческих кадров); а также удовлетворённость всех членов команды своей работой, своим рабочим местом, психологический комфорт в команде, наличие удовлетворённости от совместной деятельности и целенаправленный процесс управления командой [1, с. 172].

Выполненное нами исследование направлено на осуществление анализа эффективности программы профессионально-личностного развития управленческой команды промышленного предприятия и предполагает разработку проекта профессионально-личностного развития управленческой команды промышленного предприятия. Профессионально-личностное развитие сотрудников промышленного предприятия – это необходимая мера для устойчивости всего предприятия [15, с. 152].

ОАО «Калужский турбинный завод» – это одно из предприятий, которое входит в крупнейший энергомашиностроительный концерн России «НордЭнергоГрупп» (дочерняя компания ООО «Севергрупп»). Калужское представительство концерна – это один из крупнейших заводов области на котором трудится более 2000 человек, его специализация – изготовление паровых турбин и турбогенераторов. Боль-

шое количество сотрудников и смешанная система взаимодействия между лабораториями, цехами и отделами часто становятся причиной затруднения рабочей коммуникации между сотрудниками, что нередко приводит к задержке сроков в работе. Ещё одна причина подобных ситуаций – представительство управленческой команды. В первую очередь, продвижение по карьерной лестнице получают специалисты с высоким уровнем профессиональной компетенции, а не менеджеры, что в свою очередь несёт как позитивный, так и негативный отпечаток на выстраивание коммуникации.

В рамках проекта среди профессионально-личностных качеств специалистов ОАО «КТЗ», входящих в кадровый резерв управленческой команды, ключевым для нашей работы было развитие именно лидерских качеств, так как вся совокупность характеристик понятия «лидерство» (умение планировать, умение работать в команде, распределять обязанности, ораторское мастерство, умение вести переговоры и т.д.) влияет на дальнейшее выстраивание взаимоотношений с коллективом и результативность рабочего процесса в целом. Это является отправной точкой формирования социального заказа руководства завода на обучение навыкам командной работы своих сотрудников – кандидатов на замещение руководящих должностей.

В качестве методической базы для оценки проблемного поля и в последующем – эффективности реализации программы – нами отобраны следующие методики:

- методика определения стиля руководства трудовым коллективом (В.П. Захаров);
- методика определение стиля управления персоналом (адаптированный вариант экспертной методики В.П. Захарова);
- методика определение уровня эффективности управленческой деятельности (А.В. Спатарь);
- тест общей оценки психологического климата в коллективе (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева);
- тест «Командные роли. Классификация ролей в группе» (Р.М. Белбин).

Кадровый резерв управленческой команды ОАО КТЗ – это группа из 19 человек. В неё вошли 8 женщин и 11 мужчин. Представим фрагмент результатов диагностики лидерских способностей, выполненный с помощью методики Е. Жарикова и Е. Крушельницкого.

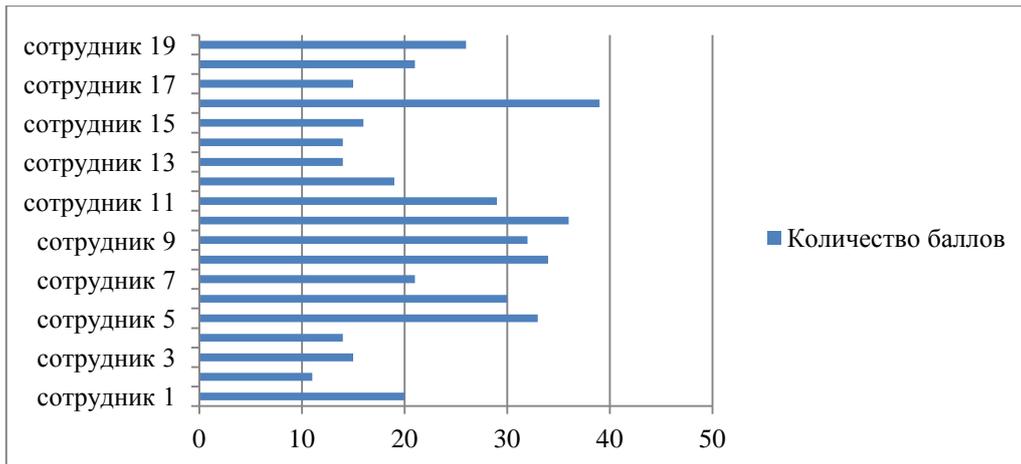


Рисунок 1 – Результаты диагностики лидерских способностей Е. Жарикова и Е. Крушельницкого

Таблица 1 – Процентное соотношение выборов сотрудниками членов управленческих команд и уровня выраженности лидерских способностей (по результатам методики Е. Жарикова и Е. Крушельницкого)

Категории	Количество человек	Процент выборов участников команды
Лидерские качества слабо выражены (до 25 баллов)	11	57,9
Лидера выражены средне (от 26 до 35 баллов)	6	31,6
Лидерские качества выражены сильно (от 36 до 40 баллов)	2	10,5
Лидер склонен к диктату (более 40 баллов)	0	0

Как мы видим из Рисунка 1 и Таблицы 1, у подавляющего количества респондентов лидерские качества выражены слабо, тем не менее, стоит отметить, что в профессиональном плане все эти люди являются профессионально ценными кадрами, однако отсутствие лидерских навыков во взаимодействии с коллегами снижает их эффективность в профессиональной коммуникации. В этих условиях для организации крайне важно, чтобы каждый специалист – кандидат управленческую команду умел транслировать свои знания и умения на всю группу. Кроме того, в успешной команде умеют грамотно осуществлять коммуникацию, активно слушать и слышать друг друга, давать обратную связь и своевременно и адекватно реагировать на критические моменты. Все члены эффективной команды несут ответственность за достижение целей и глобальной стратегии компании и мотивированы на то, чтобы преуспевать в бизнесе. Они доверяют друг другу и поддерживают друг друга.

Разработанный нами проект ориентирован на развитие компетенций эффективного группового взаимодействия сотрудников – членов управленческого кадрового резерва в процессе работы во главе с руководителем. Результатом такого взаимодействия является продуманное позиционирование участников, четко осознающих взаимосвязи между целями, мето-

дами работы и процессом успешного выполнения задач, и, как следствие, конкурентном преимуществом.

Цель проекта – разработка программы, направленной на формирование лидерских качеств специалистов – кадрового резерва управленческой команды;

Задачи проекта:

- определить видение команды;
- изучить понятие «Лидерство в команде»;
- рассмотреть понятие «ситуативного» лидерства;
- сформировать коммуникативные связи;
- распределить обязанности и ответственность;
- описать развитие командной деятельности.

Успешность проекта во многом зависит от вовлеченности в него участников группы, так как один из важнейших принципов взаимодействия – это добровольность. Учитывая, что все участники программы являются сотрудниками организации, для включения в обучающую программу был использован и административный ресурс.

Дополнительными критериями успешности программы являются:

- личная мотивация;

– глубина и качество разработки программы;
– логичность предоставления материала;
– личная удовлетворённость результатом;
– соблюдение прописанного тайминга;
– возможность транслировать продукт и расширять географию проекта (возможность трансляции).

Ниже представим краткое содержание *Проекта по развитию лидерских качеств кадрового резерва управленческой команды предприятия.*

Проект реализуется в форме образовательно-развивающей программы и включает в себя 6 основных тем (см. Таблицу 2).

Таблица 2 – Основные разделы обучающей программы

Тема	Цель и задачи:	Содержание:
1. Групповая динамика	Формирование у участников представление о сути групповых процессов. Задачи: – развить навыки активного слушания. – воспитать у учащихся чувство ответственности за свое влияние на группу	Введение основных понятий (внутренняя активность, проявление противоречия, поведение, модель взаимодействия, модель поведения). Эволюция групповых процессов (психическая активность, модель среды, групповая психика). Групповые процессы (групповой канон, групповые границы, доверие). Влияние руководителя (установки, вовлечение, важность целеполагания, три составляющие деятельности руководителя)
2. Командообразование	Формирование компетенций командного взаимодействия	1 блок знакомство (снятие тактильных барьеров, выявление общих интересов, принятие правил взаимодействия). 2 блок – взаимодействие в парах и тройках (отработка навыков, взаимодействия при выполнении задач, первое введение понятия «Лидерство»)). 3 блок – работа в микрогруппах (отработка навыков взаимодействия при выполнении задач, введение понятий «Структура группы», знакомство с понятием «Ситуативное лидерство»)). 4 блок – командная работа (отработка навыков взаимодействия при выполнении задач, развитие умения выбирать командную стратегию, организовывать работу, решать сложные задачи)
3. Лидерство	Формирование представления о лидерстве и подходах к его рассмотрению	Понятие о лидерстве, историческое происхождение. Критерии лидерства, ситуативное лидерство, проявление лидерских качеств в профессиональной деятельности, в работе с подчиненными
4. Верёвочный курс	Практическое закрепление представлений о и запуск командообразования	Система тренинговых упражнений включает три раздела: групповая работа – сплочение коллектива, определение уровня развития коллектива; индивидуальная работа – преодоление себя в различных ситуациях; упражнения на доверие к коллективу
5. Планирование развития и саморазвития лидерских компетенций	Освоение методов и технологий планирования для командообразования и личностного развития	Методы и технологии личного планирования, групповое планирование и построение перспектив развития, распределение обязанностей в группе. В качестве практической задачи предлагается описание с помощью предложенных моделей группового планирования отобразить план дальнейшего развития команды, опираясь на следующие показатели: – Что сделает команду результативной. – Определение для каждого из членов группы «зоны ближайшего развития». – Постановка задач для самостоятельного обеспечения эффективного командообразования.
6. Групповая рефлексия	Осмысление участниками итогов обучения, реализованного в ходе реализации данного проекта	С помощью анкеты удовлетворённости программы участникам проекта предлагается описать «плюсы» и «минусы» программы

Формы реализации проекта:

- Мини-лекции
- Упражнения,
- Обратная связь
- Обсуждения, разбор конкретных примеров (кейсов), консультации по вопросам участников

Команда разработанного проекта: администрация ОАО КТЗ, совет молодых специалистов предприятия, психолог предприятия.

Ожидаемые результаты от программы:

- Участники формируют единое понимание общих целей и задач команды;
- Улучшение психологического климата в коллективе.
- Устранение барьеров при прохождении информационных потоков, уменьшение искажения информации при взаимодействии друг с другом.
- Создание условия для формирования новых форм и правил командного взаимодействия.

Управленческая команда, понимающая важность данного процесса, всегда ставит перед собой задачу по повышению уровня эффективности каждого работающего в системе управления сегодня сотрудника и тех, кто в ближайшее время может принять на себя ответственность

и начать работать в управленческой позиции. Отсюда важными являются:

- постоянный «мониторинг успешности» сотрудников, анализ соответствия занимаемой им должности и результативности выполнения служебных обязанностей;
- выявление личностных особенностей сотрудников и нахождение возможности их использовать в работе;
- работа с мотивацией и стимулом сотрудников;
- обеспечение возможности обучения soft-skills в рамках своей специализации;
- внесение предложений о перемещении кадров, об увольнении, о переводах на более (или менее) высокую должность исходя из показателей деятельности сотрудников [8, с. 29].

Реализация данного проекта призвана обеспечить повышение лидерских компетенций у специалистов предприятия, включенных в кадровый резерв, повысит общий уровень управленческой культуры, в условиях постоянно возрастающей сложности управления, создаст толчок к формированию группы высококвалифицированных специалистов для эффективного управления всеми процессами на предприятии.

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. Бухалков, М.И. Организация производства и управление предприятием: Учебник / М.И. Бухалков. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 506 с.
3. Бухалков, М.И. Организация производства на предприятиях машиностроения: Учебник / М.И. Бухалков. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 511 с.
4. Васильева, И.Н. Организация делопроизводства и персональный менеджмент: применение компьютерного тренинга: Учебное пособие / И.Н. Васильева, Л.А. Галкина, Д.Б. Григорович, И.Ю. Юртаев. – М.: Вузовский учебник, 2017. – 104 с.
5. Горемыкин, В.А. Планирование на предприятии: учеб. пособие / В.А. Горемыкин. – М.: Юрайт, 2017. – 704 с.
6. Друкер, П. Менеджмент. Вызовы XXI века / П. Друкер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 256 с.
7. Зазыкин, В.Г. 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.
8. Золотогоров, В.Г. Организация производства и управление предприятием: учеб. пособие / В.Г. Золотогоров. – Мн.: Книжный дом, 2016. – 448 с.
9. Иванов, И.Н. Организация производства на промышленных предприятиях: Учебник / И.Н. Иванов. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. – 352 с.
10. Ильин, А.И. Планирование на предприятии: учеб. пособие / А.И. Ильин. – М.: Новое знание, 2011. – 672 с.
11. Казаков, С.П. Инновационная маркетинговая деятельность в сфере услуг / С.П. Казаков. – М.: Издатель Степаненко, 2011. – 320 с.

12. Краснощеченко, И.П. Организационно-психологические условия повышения эффективности деятельности банковских служащих / И.П. Краснощеченко, Д.В. Александрова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – №4. – С. 115-126.
13. Лаврентьева, И.В. Критерии эффективности процесса повышения квалификации, ориентированного на личностно-профессиональное развитие педагога / И.В. Лаврентьева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2010. – №1. – С. 45-52.
14. Лустина, Т.Н. Системный подход к формированию HR-бренда / Т.Н. Лустина // Маркетинг и современность. Актуальные маркетинговые технологии в развитии // под общ. Ред. С.В. Карповой. – 2012. – С. 105-111.
15. Савкина, Р.В. Планирование на предприятии: учеб. пособие / Р.В. Савкина; под ред. Р.В. Савкина. – М.: Дашков и Ко, 2017. – 324 с.

V.V. Kiselev, O.S. Posypanova
PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF MANAGEMENT TEAM
AS CONDITION FOR INCREASING EFFICIENCY
OF INDUSTRIAL ENTERPRISE PERSONNEL

Abstract: The article analyzes the main structural components of the management team through the prism of group, collective and team characteristics. The essence and characteristic features of the management team are described. The definition of a management team is given, the main approaches and principles to the formation and effective work of a management team are described, the types of management teams, their main features and characteristics are described, the article also gives the conditions for the effective functioning of the management team, its fundamental difference from the team and the group.

The professional and personal growth of employees of the industrial enterprise is considered as the main element in assessing the effectiveness of the management team.

Also, the article presents the description of the project for the development of leadership qualities of employees of the management team of JSC «Kaluga Turbine Plant», brief characteristic of organization and methods for assessing the effectiveness of this leadership program is given. The relevance of the study for JSC «KTP» is primarily in building the team principle of work of the management team.

Key words: management team, group, professional and personal development, team building, industrial enterprise personnel, team roles.

References:

1. Ananyev, B.G. Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya. Izbrannye psikhologicheskiye trudy / B.G. Ananyev; ed. A.A. Bodalev. M.: MPSI – Voronezh, 2008. P. 169-280.
2. Bukhalkov, M.I. Organizatsiya proizvodstva i upravleniya predpriyatiyem: Uchebnik / M.I. Bukhalkov. – M.: INFRA-M, 2016. 506 p.
3. Bukhalkov, M.I. Organizatsiya proizvodstva na predpriyatiyakh mashinostroyeniya: Uchebnik / M.I. Bukhalkov. M.: INFRA-M, 2018. 511 p.
4. Vasilyeva, I.N. Organizatsiya deloproizvodstva i personalny mededzhment: primeneniye kompyuternogo treninga: Uchebnoye posobiye / I.N. Vasilyeva, L.A. Galkina, D.B. Grigorovich, I.Yu. Yurtayev. M.: Vuzovsky uchebnik, 2017. 104 p.
5. Goremykin V.A. Planirovaniye na predpriyatii: ucheb. posobiye / V.A. Goremykin. M.: Urait, 2017. 704 p.
6. Druker P. Menedzhment. Vyzovy XXI veka. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2012. 256 p.
7. Zazykin, V.G. Epshtein V.A. Psikhologicheskiye kharakteristiki uspeshnykh predprinimatelei / G. Zazykin, V.A. Epshtein // Kachestvo zhisni i rossiiskoye predprinimatelstvo: materials III Russian scientific-practical conference. M.: VSRITE, 2001. P. 86-89.
8. Zolotogorov V.G. Organizatsiya proizvodstva i upravleniye predpriyatiyem: ucheb. posobiye / V.G. Zolotogorov. – Mn.: Knizhny dom, 2016. 448 p.
9. Ivanov, I.N. Organizatsiya proizvodstva na promyshlennykh predpriyatiyakh: Uchebnik / I.N. Ivanov/ M.: SRC INFRA-M, 2017. 352 p.

10. Plyn A.I. Planirovaniye na predpriyatii: ucheb. posobiye / A.I. Plyn. M.: Novoye znaniye, 2011. 672 p.
11. Kazakov S.P. Innovatsionnaya marketingovaya deyatel'nost v sfere uslug. M.: Izdatel Stepanenko, 2011. 320 p.
12. Krasnoshchchenko, I.P. Organizatsionno-psikhologicheskiye usloviya povysheniya effektivnosti deyatel'nosti bankovskikh sluzhashchikh / I.P. Krasnoshchchenko, D.V. Aleksandrova // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2019. № 4. P. 115-126.
13. Lavrentyeva I.V. Kriterii effektivnosti protsessa povysheniya kvalifikatsii, orientirovannogo na lichnostno-professionalnoye razvitiye pedagoga // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarsvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva. 2010. № 1. P. 45-52.
14. Lustina T.N. Sistemny podkhod k formirovaniyu HR-brenda // Marketing i sovremennost. Aktuaknye marketingivye tekhnologii v razvitii, gen. ed. S.V. Karpova / T.N. Lustina. 2012. – P. 105-111.
15. Savkina R.V. Planirovaniye na predpriyatii: ucheb. posobiye / R.V. Savkina; ed. R.V. Savkina. M.: Dashkov i Ko, 2017. 2006. – 324 p.

УДК 159.9

Р.И. Хотеева, И.А. Червякова
**ОСОБЕННОСТИ СПЛОЧЁННОСТИ ПЕРСОНАЛА
В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Аннотация: В статье рассматриваются аспект формирования сплочённости персонала в системе дошкольного образовательного учреждения с учетом инновационных изменений в сфере образования, проведен анализ подходов в понимании категории «сплочённость сотрудников организации», представлены результаты пилотажного исследования и дан анализ показателей сплочённости сотрудников ДОУ, описаны компоненты приверженности и мотивационный комплекс.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, сплочённость персонала, организационная приверженность, типы приверженности, мотивационный комплекс.

Актуальность исследования. Модернизация системы образования поставила перед современной дошкольной образовательной организацией такие задачи как: переход на новый формат педагогических технологий, активное и широкое применение мультимедиа средств в учебно-воспитательном процессе, создание педагогических проектов, направленных на развитие организации, участие в профессиональных конкурсах и многое другое. Это потребует изменений как в содержании образовательного процесса, так и в управлении персоналом организации.

Эти изменения найдут отражение в ситуациях, в которых воспитатели должны уметь решать совместно новые профессиональные задачи и быстро реагировать на все новые веяния в образовательной среде. Анализ реальной практики показывает, что сегодня для того что бы достигнуть положительных результатов в педагогической деятельности организации важны сплочённые действия педагогов, объединенных общими целями и совместным трудом.

Руководители дошкольных организаций стремятся к тому, чтобы стабильно поддерживать сплочённость педагогических работников, обеспечивающую стремление к собственному профессиональному росту и высокую мотивацию к профессиональной деятельности. На сегодняшний день можно утверждать, что в практике и теории управления образовательной организацией стоят проблемы не только по специальной подготовке педагогов к выполнению новых профессиональных задач, но и управленческие вопросы развития современного педагогического коллектива.

Сплочённость персонала в организации формирует благоприятные условия для коллективной деятельности, мобилизации личностных ресурсов, потенциал их взаимодействия в достижении личных и общих целей организации,

что в целом, воздействует на способность успешно преодолевать возникающие трудовые конфликты и находить решение имеющимся проблемам.

Теоретические основы исследования. Формирование сплочённого коллектива является одной из основных организационно-управленческих проблем по развитию любых социальных сообществ. Сплочённость является актуальной характеристикой дееспособности, социальной эффективности коллективов, интегрированности, общностей и локальных социальных групп [1, 2, 8].

Методологической основой для проведения нашего пилотажного исследования стали научные работы отечественных психологов, посвященные феномену сплочённости в коллективах (организациях) с учетом разных подходов (Петровский А.В., Зацепин И.В., Леоновичус А.С., Шпалинский В.В., Дуберман Ю.Е., Донцов А.И., Неймер Ю.Л. и др.) [1, 11].

Феномен сплочённости в этих исследованиях рассматривается многоаспектно:

– как предмет совместной общественно значимой деятельности (А.И. Донцов) [1].

– как характеристика меры единства и целостности команды единомышленников, заинтересованных в достижении общего результата, и ведущую роль в единении людей играют совместная деятельность, наличие в организации общих целей и задач [7];

– как состояние межличностных отношений в группе (И. Зацепин, А.С. Леоновичус, Ю.Е. Дуберман);

– как комплексная оценка руководителя организации (В.В. Шпалинский) [11, 12].

Между тем, во многих современных исследованиях остается очень важным вопрос о механизмах, методах и способах формирования сплочённости в организации, предлагаются различные модели [3, 4, 5]. Так, проведенный сравнительный анализ отечественных и зару-

бежных концепций групповой сплочённости в исследовании Макарова Ю.В. показывает, что феномен групповой сплочённости представляется как сложное, многоаспектное явление, детерминированное множеством взаимосвязанных факторов: личностных, групповых, межгрупповых, им также предложена авторская модель социально-психологического тренинга по формированию групповой сплочённости на единстве эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер [5].

Современных исследователей [7, 9] также интересуют детерминанты групповой сплочённости: характер межличностных отношений, особенно на основе взаимопомощи и поддержки, вид приверженности работника к организации и трудовая мотивация и характер мотивационного поведения сотрудника в организации.

В научной литературе по управлению человеческими ресурсами категория «трудовая мотивация» рассмотрена достаточно широко и всесторонне. Так, исследователями трудовой мотивации систематизировано ее содержание с точки зрения существующих основных теорий мотивации (содержательных и процессуальных), были определены сущностные характеристики понятия мотивации как процесса побуждения к деятельности, как совокупность движущих сил личности и необходимая система стимулов [10].

В отечественных и зарубежных исследованиях широко представлены исследования лояльности/приверженности, её виды, уровни, а также были выделены факторы, влияющие на мотивационное поведение сотрудников в организации в зависимости от степени их лояльности/приверженности (Kanter R., 1968, Porter L., 1982, Buchanan B., 1984, Allen N.J., 1990, Meyer J.P., 1990, К.В. Харский). [9]. Под организационной приверженностью понимается психологическое образование, включающее позитивную оценку работником своего пребывания в организации, намерение действовать на благо этой организации ради ее целей и сохранять свое членство в ней [4].

Аффективный тип лояльности – это эмоциональная привязанность к коллективу, продолженная лояльность возникает под влиянием того, сколько организация вложила в конкретного сотрудника ресурсов, нормативная лояльность – это чувство долга, которое не позволяет покинуть коллектив. Лояльность сотрудника обеспечивает в первую очередь материальную мотивацию, но важна и нематериальная составляющая: профессиональный рост, признание коллектива, ощущение собственной компетент-

ности, понимание важности собственной деятельности, престижность работы.

Таким образом, обобщая выше сказанное, мы в нашем эмпирическом исследовании принимаем содержание категории «сплочённость персонала организации» как характеристику меры единства и целостности команды единомышленников, заинтересованных в достижении общего результата, где ведущую роль в единении людей играют совместная деятельность, основными факторами сплочённости персонала организации будут тип и степень организационной приверженности, а также доминирующий тип внутренней и внешней положительной трудовой (профессиональной) мотивации.

База исследования и методы исследования. Эмпирическое исследование проведено на базе МБДОУ г. Калуги, в 2020 году. В выборку исследования вошли педагогического коллектива ДОУ №77, 26 сотрудников, женщины, 24-45 лет, 90% высшее профессиональное образование.

В соответствии с целью и гипотезой проводимого исследования были выбраны следующие методики: «Психометрический тест К.Э. Сишора»; методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана); методика «Шкала организационной лояльности» Д. Мейер и Н. Аллен. Для обработки результатов и достижения цели исследования использовался корреляционный анализ, проведенный в программном пакете SPSS 17.0.

Предметом нашего исследования являлась сплочённость персонала в системе дошкольного образовательного учреждения. Мы предполагали, что сплочённость персонала в системе дошкольного образовательного учреждения будет обусловлена определенным типом приверженности к организации и характером мотивационной направленности у сотрудников ДОУ. Целью пилотажного исследования являлась изучение факторов, определяющих сплочённость коллектива, чтобы в дальнейшем разработать проект по оптимизации сплочённости персонала ДОУ.

Результаты исследования. Посредством методики Сишора, был получен средний показатель сплочённости по шкале Сишора, он находится на уровне 7- 11,5, что позволило дифференцировать выборку испытуемых на две подгруппы: 1 подгруппа, это сотрудники, у которых показатель сплочённости по шкале Сишора меньше среднего и со средним уровнем сплочённости; 2 подгруппа, это сотрудники, у которых показатель сплочённости по шкале

Сишора выше среднего. Используя U-критерий Манна-Уитни, было установлено, что есть различия значений уровня сплоченности в этих двух группах: $U_{Kp1}=38, p \leq 0.01$; $U_{Kp2}=51, p \leq 0.05$, полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(0)$ находится в зоне значимости, следова-

тельно, уровни сплоченности в двух группах отличаются.

Результаты мотивационной направленности сотрудников ДООУ, полученные по методике К. Замфир представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели мотивационной направленности у сотрудников ДООУ

Тип мотивации	Средний балл	Количество сотрудников с показателями меньше среднего	Количество сотрудников с показателями больше среднего
Внутренняя	7,15	50%	50,00%
Внешняя положительная	11,08	62%	38,46%
Внешняя отрицательная	5,54	58%	42,31%

Ведущей мотивацией является внутренняя мотивация 50% работников ДООУ, при этом внешняя положительная мотивация выше среднего показателя у 38,5%, внешняя отрицательная мотивация – ниже среднего у 58% работников.

Вывод. Таким образом, эти данные показывают, что для сотрудников, у которых средний уровень групповой сплоченности по Сишору, характерен низкий уровень внутренней мотивации. В целом, имеется определенная тенденция, которая представлена на рисунке 1, если сгладить данные логарифмической линией тренда: отрицательная мотивация растет одно-

временно со сплоченностью, то есть внешняя отрицательная мотивация сплавивает эту часть подгруппы в большей степени, нежели внутренняя мотивация или внешняя положительная мотивация. Но если рассмотреть значение коэффициента детерминации уравнения логарифмического тренда $R^2 = 0,0341$, то его величина говорит о незначимости и сделанный вывод оказывается с низкой достоверностью. Коэффициенты детерминации остальных трендов также невелики и сглаживание не может считаться адекватным. Данные представлены в таблице 2.

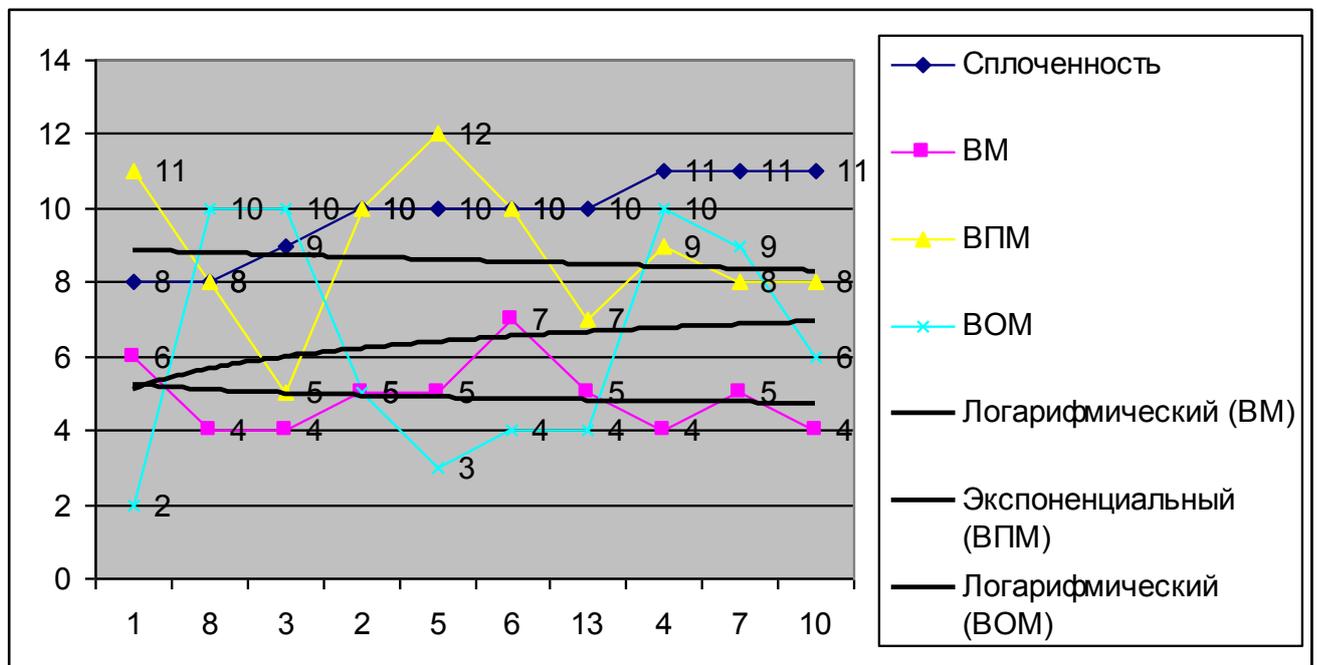


Рисунок 1 – Соотношение значений показателей сплоченности и распределение типов мотивации (1 подгруппа, сотрудники ДООУ со средним уровнем групповой сплоченности, n=10)

Таблица 2 – Соотношение значений сплоченности и типов мотивации (1 подгруппа, сотрудники ДООУ со средним уровнем групповой сплоченности, n=10)

Испытуемые	Сплоченность	Типы мотиваций		
		ВМ	ВПМ	ВОМ
1	8	6	11	2
8	8	4	8	10
3	9	4	5	10
2	10	5	10	5
5	10	5	12	3
6	10	7	10	4
13	10	5	7	4
4	11	4	9	10
7	11	5	8	9
10	11	4	8	6

Среднее значение по методике аффективной лояльности 4,1, продолженной лояльности 3,9, нормативной лояльности – 3,8. Можно видеть, что аффективная лояльность у всех работников со средней сплочённостью ниже средней и варьируется от 2,57 до 3,22. Это говорит о том, что эти работники не испытывают эмоциональной привязанности к ДООУ, что и выражается в низкой аффективной лояльности. Продолженная лояльность у работников несколько выше, она гораздо ближе к средней, чем аффек-

тивная. Это говорит о том, что некоторые сотрудники признают вклад и участие ДООУ как организации в их личное развитие. Нормативная лояльность характеризует чувство долга перед организацией, у 30% сотрудников данной подгруппы нормативная лояльность близка к средней величине. Данные представлены в таблице 3.

Далее представим результаты для подгруппы с показателем сплочённости выше среднего уровня (подгруппа 2) (см. табл. 4).

Таблица 3 – Соотношение значений показателей сплочённости и распределение типов приверженности/лояльности по методике «Шкала организационной лояльности» Д. Мейер и Н. Аллен (1 подгруппа, сотрудники ДООУ со средним уровнем групповой сплочённости, n=10)

Испытуемые	Сплочённость	Типы приверженности/лояльности		
		Аффективная лояльность	Продолженная лояльность	Нормативная лояльность
1	8	2,57	2,62	2,3
8	8	3,1	3,1	3,3
3	9	2,8	2,69	2,39
2	10	2,61	2,5	2,35
5	10	2,62	2,86	3,1
6	10	2,9	3,1	3,26
13	10	3,22	3,4	3,4
4	11	2,77	2,8	2,74
7	11	2,92	3,3	3,29
10	11	3,22	3,2	3,1

Таблица 4 – Соотношение значений сплочённости и типов мотивации (подгруппа 2, сотрудники ДООУ со уровнем групповой сплоченности выше среднего, n=16)

Испытуемые	Сплочённость	ВМ	ВПМ	ВОМ
9	12	7	9	8
11	12	6	11	6
17	12	8	10	6
21	12	8	11	6
24	12	10	15	5
12	13	6	10	6
16	13	9	12	5

Испытуемые	Сплочённость	ВМ	ВПМ	ВОМ
20	13	9	13	5
26	13	10	15	4
14	14	9	11	4
23	14	9	14	5
15	15	8	11	7
19	15	10	14	4
25	15	10	15	3
18	16	10	15	3
22	16	8	14	4

Таким образом, эти данные показывают, распределение значений типов мотиваций таково: у 44 % сотрудников ДОО ведущий вид мотивации – внешняя положительная с высокими значениями (от 14 до 15 баллов, при максимуме 15 баллов). Характер внешней положительной мотивацией у них обусловлен внешним положительным подкреплением: карьерными успехами, признанием коллектива, авторитетом в коллективе, возможно материальными поощрениями со стороны руководства коллектива.

Также 31,25% сотрудников ДОО демонстрируют наивысший уровень внутренней мо-

тивации 10 баллов, при самом высоком уровне внешней положительной мотивации. Отсюда можно сделать вывод, что сплочённость обусловлена, в том числе, максимальным уровнем внутренней мотивации и высоким уровнем внешней положительной мотивации. При этом есть работники с минимальным уровнем внешней отрицательной мотивации.

Таким образом, максимум сплочённости достигается при максимуме внутренней мотивации, высоком уровне внешней положительной мотивации и низком уровне внешней отрицательной мотивации.

Таблица 5 – Соотношение значений показателей сплочённости и распределение типов приверженности/лояльности по методике «Шкала организационной лояльности» Д. Мейер и Н. Аллен (2 подгруппа, сотрудники ДОО с уровнем групповой сплочённости выше среднего, n=16)

Испытуемые	Сплочённость	Типы приверженности/лояльности		
		Аффективная лояльность	Продолженная лояльность	Нормативная лояльность
9	12	3,17	2,89	3,78
11	12	3,2	3,13	3,26
17	12	3,27	3,91	3,59
21	12	4,5	4,4	4,3
24	12	2,13	4,28	4,69
12	13	4,12	3,17	3,86
16	13	3,3	3,85	3,44
20	13	4,22	4,7	4,28
26	13	5,1	4,86	5,1
14	14	4,1	3,15	3,5
23	14	5,2	4,63	4,77
15	15	3,5	3,6	3,69
19	15	4,11	4,5	4,21
25	15	4,48	4,93	4,75
18	16	3,9	4,2	4,1
22	16	4,49	4,74	4,18

Обратимся в первую очередь к работникам с максимальным уровнем сплочённости.

Видно, что для них характерно преобладание продолженной лояльности (25% от всей подгруппы) и только у 6,25% сотрудников доминирует нормативная лояльность. Это говорит о том, что высокий уровень сплочённости обус-

печивается за счет высоких значений показателей продолженной лояльности, то есть имеет факт осознания работником того, сколько дала ему организация и как отрицательно скажется их уход на организации, отражаясь на таком профессиональном качестве как ответственность сотрудника организации. У 12,5% со-

трудников ДОУ виды лояльности примерно на одном уровне, что тоже отражается на об- щем показателе сплочённости сотрудников ДОУ.

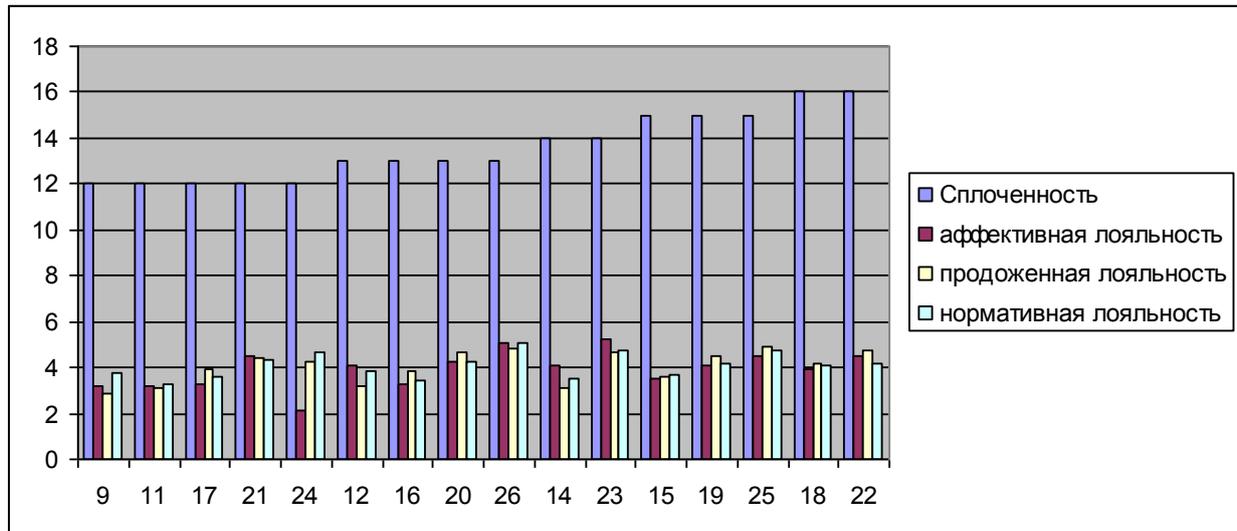


Рисунок 2 – Соотношение значений показателей сплочённости и распределение типов мотивации (2 подгруппа, сотрудники ДОУ с уровнем групповой сплоченности выше среднего, n=16)

Далее был проведен корреляционный анализ, где за резульативный признак была взята переменная cohesion, за факторные – все остальные и произведен отбор факторов, влияющих на резульативный признак по шкале Чеддока. Для проведения исследования были взяты следующие переменные, которые вводят-

ся в SPSS 17.0: сплоченность по Сижору- (cohesion); общий показатель осмысленности жизни (ComL); показатель ВМ (PL); показатель ВПМ (PrL); показатель ВОМ (RL); аффективная лояльность (AF); продолженная лояльность (CONT); нормативная лояльность (NORM), данные представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты корреляционного анализа данных, ($p \leq 0,05$)

	cohesion	IM	EPM	EMM	AF	CONT	NORM
cohesion	1						
IM	0,764967	1					
EPM	0,694295	0,852687	1				
EMM	-0,33666	-0,55034	-0,65711	1			
AF	0,681087	0,584381	0,515701	-0,28103	1		
CONT	0,715616	0,808189	0,760631	-0,37416	0,742475	1	
NORM	0,69818	0,802051	0,74111	-0,30808	0,732155	0,903327	1

Результаты корреляционного анализа позволили нам установить следующее:

- наибольшее влияние на сплочённость оказывает такой фактор, как внутренняя мотивация, чем выше внутренняя мотивация, тем выше сплочённость. Это было показано у 25% работников группы с уровнем сплочённости выше среднего;
- на втором месте по влиянию на сплочённость оказывается продолженная лояльность у сотрудников подгруппы с уровнем сплочённости выше среднего;
- на третьем месте по влиянию на сплочённость – нормативная лояльность. Этот факт

в целом был не так очевиден при анализе данных;

- на четвертом месте по влиянию на сплочённость находится внутренняя положительная мотивация и на пятом аффективная лояльность.

Обратное незначительное влияние оказывает внешняя отрицательная мотивация, чем ниже уровень такой мотивации, тем выше сплочённость, что опровергает выявленное выше влияние: в ходе анализа было выявлено, что в группе со средним уровнем сплочённости большое влияние оказывает именно определенный уровень внешней отрицательной мотивации.

Основные выводы. Таким образом, в ходе проведенного пилотажного исследования были выявлены следующие особенности сплочённости сотрудников ДОУ:

– групповая сплочённость сотрудников в организации зависит в ДОУ от возраста, чем моложе специалист, тем меньше у него показатель групповой сплочённости;

– распределение сотрудников в ДОУ по уровню сплочённости результатов по методике Шихора, согласно критерию Манна-Уитни, можно признать адекватным;

– более 50% сотрудников ДОУ работают под влиянием внутренней мотивации, но, в то же время, показатель не у одного из них не превышает показатель внешней положительной мотивации, в данном случае равенство $ВМ > ВПМ > ВОМ$ является наилучшим и относится к оптимальным, мотивационным комплексам;

– вместе с тем выявлено, что у 25% работников внутренняя отрицательная мотивация превышает показатели внешней положительной мотивации и внутренней мотивации, что говорит о наличии в коллективе ДОУ лиц, для которых основным мотивом работы является избегание наказания или критики со стороны коллег;

– было выявлено, что внешняя отрицательная мотивация растет одновременно со сплочённостью, то есть внешняя отрицательная мотивация сплачивает эту часть подгруппы в большей степени, нежели внутренняя мотивация или внешняя положительная мотивация.

Но коэффициент детерминации уравнения логарифмического тренда $R^2 = 0,0341$, что говорит о незначимости и сделанный вывод оказывается с низкой достоверностью;

– анализ позволил выявить определенную зависимость, характерную для обеих подгрупп: существуют сотрудники ДОУ с набором примерно одинаковых показателей лояльности, этот набор позитивно влияет на групповую сплочённость. Возможно, именно такой баланс

показателей лояльности определяет высокую групповую сплочённость в целом;

– было определено, что максимум сплочённости достигается при максимуме внутренней мотивации, высоком уровне внешней положительной мотивации и низком уровне внешней отрицательной мотивации;

– на высоких уровнях сплочённости её обеспечивает продолженная лояльность, то есть осознание сотрудником ДОУ того, сколько дала ему организация и как отрицательно скажется их уход на организации

– корреляционный анализ показал два подтвержденных ранее анализом фактов, что наибольшее влияние на сплочённость оказывает внутренняя мотивация, чем выше внутренняя мотивация, тем выше сплоченность. Это было показано для 25% сотрудников подгруппы с уровнем сплочённости выше среднего;

– на втором месте по влиянию на сплочённость оказывается продолженная лояльность. Этот факт также был выявлен при анализе влияния лояльности на сплочённость группы с уровнем сплочённости выше среднего. Таким образом, наибольшее влияние на групповую сплочённость оказывают внутренняя мотивация и продолженная лояльность.

В целом, можно сказать, что в коллективе ДОУ приверженность членов своей группе реализуется в трех компонентах: аффективном (есть члены группы, которые хотят быть в ней), поведенческом (есть членам группы, которым есть что терять при выходе из группы) и нормативном (есть члены группы, которые чувствуют себя обязанными группе). Сплоченная группа сотрудников организации мотивирует своих членов к достижению определенных результатов, тем самым укрепляя свой авторитет и престиж. Групповая сплоченность работников ДОУ заключается в сплоченности женщин-воспитателей с приоритетной целью воспитания, развития и образования детей – воспитанников ДОУ. Полученные результаты позволять нам разработать проект по оптимизации сплочённости персонала ДОУ.

Список литературы:

1. Донцов, А.И. Психологическое единство коллектива / А.И. Донцов. – М., 1982.
2. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М., 1982.
3. Ионова, С.П. К вопросу о сплочении педагогического коллектива [Электронный ресурс] / С.П. Ионова, А.А. Третьякова // Педагогическая наука и практика. – 2017. – №1 (15). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-splochenii-pedagogicheskogo-kollektiva> (дата обращения: 18.11.2020).
4. Магура, М.И. Современные персонал-технологии / М.И. Магура, М.Б. Курбатова // Управление персоналом. – 2001. – № 6. – С. 45-50.

5. Макаров, Ю.В. Формирование групповой сплоченности средствами социально-психологического тренинга [Электронный ресурс] / Ю.В. Макаров // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – №128. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grupповой-splochnosti-sredstvami-sotsialno-psihologicheskogo-treninga> (дата обращения: 18.11.2020).
6. Привалова, Ю.А. Современные методы сплочения педагогического коллектива [Электронный ресурс] / Ю.А. Привалова. – Режим доступа: http://www.prodlenka.org/metodi_cheskie-razrabotki-dopolnitelnoe-obrazovanie/administrativnajarabota/207754-sovremennye-metody-splochenijapedagogichesko.html.
7. Сундеева, Л.А. Понятие сплоченности коллектива в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] / Л.А. Сундеева, З.Ф. Рахимова // АНИ: Педагогика и психология. – 2018. – №2 (23). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-splochnosti-kollektiva-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature> (дата обращения: 18.11.2020).
8. Савин, Н.В. Потенциал командного взаимодействия в современной организации: Автореф. дис. ... канд. социол. Наук [Электронный ресурс] / Н.В. Савин. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.stankin.ru/sciense/kandidis.html>.
9. Трофимова, Е.Л. Проблема приверженности персонала к организации в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] / Е.Л. Трофимова, В.Ю. Бондаренко // Психология в экономике и управлении. – 2013. – №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-priverzhennosti-personala-k-organizatsii-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature> (дата обращения: 19.11.2020).
10. Хотеева, Р.И. Сравнительный анализ мотивационно-ценностной направленности трудовой деятельности госслужащих арбитражного суда [Электронный ресурс] / Р.И. Хотеева // МНИЖ. – 2017. – №10-2 (64). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/cravnitelnyy-analiz-motivatsionno-tsennostnoy-napravlennosti-trudovoy-deyatelnosti-gossluzhaschih-arbitrazhnogo-suda> (дата обращения: 19.11.2020).
11. Шпалинский В.В. Экспериментальное изучение параметров малых групп // Вопросы психологии. 1972. № 5.
12. Шпалинский, В.В. Экспериментально-психологическое исследование групповой сплоченности: Автореф. дис. ... канд. психол. Наук / В.В. Шпалинский. – М., 1973.

R.I. Khoteeva, I.A. Chervyakova
**PECULIARITIES OF STAFF COHESION IN SYSTEM
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION**

Abstract: The article examines the aspect of the formation of personnel cohesion in the system of the preschool educational institution, taking into account innovative changes in the field of education, an analysis of approaches in understanding the category of «cohesion of the organization's employees» motivational complex has been conducted, there are given results of the pilot research and there is given the analysis of indexes of employees' coherence at the preschool educational institution, commitment components and the motivation complex are described.

Key words: preschool educational institution, staff cohesion, organizational commitment, types of commitment, motivation complex.

References:

1. Dontsov A.I. Psikhologicheskoye edinstvo kollektiva. М., 1982.
2. Petrovsky A.V. Lichnost. Deyatel'nost. Kollektiv. М., 1982.
3. Ionova S.P., Tretyakova A.A. K voprosu o splochyonnosti pedagogicheskogo kollektiva // Pedagogicheskaya nauka i praktika. 2017. №1 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-splochenii-pedagogicheskogo-kollektiva> (Application date: 18.11.2020).
4. Magura M.I., Kurbatova M.B. Sovremennye personal-tehnologii // Upravleniye personalom. – 2001. - № 6. – P. 45-50.
5. Makarov Yu.V. Formirovaniye gruppovoi splochnosti sredstvami sotsialno-psihologicheskogo treninga // Izvestiya RSPU named after A.I. Gertsen. 2010. №128. URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gruppovoy-splochnosti-sredstvami-sotsialno-psihologicheskogo-treninga> (Application date: 18.11.2020).
6. Privalova Yu.A. Sovremennye metody splocheniya pedagogicheskogo kollektiva [Electronic resource]. – Access mode http://www.prodlenka.org/metodi_cheskie-razrabotki_dopolnitelnoe-obrazovanie/administrativnajarabota/207754-sovremennye-metody-splochenijapedagogichesk.html.
 7. Sundeeva L.A., Rakhimova Z.F. Ponyatiye splochyonnosti kollektiva v otechestvennoi i zarubezhnoi literature // ASR: Pedagogika i psikhologiya. 2018. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-splochnosti-kollektiva-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature> (Application date: 18.11.2020).
 8. Savin, N.V. Potentsial komandnogo vzaimodeistviya v sovremennoi organizatsii: rev. diss. ... Cand. Soc. Sc. – M.: 2011 [Electronic resource] – Access mode: <http://www.stankin.ru/sciense/kandiddis.html>.
 9. Trofimova E.L., Bondarenko V.Yu. Problema priverzhennosti personala k organizatsii v otechestvennoi i zarubezhnoi literature // Psikhologiya v ekonomike i upravlenii. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-priverzhennosti-personala-k-organizatsii-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature> (Application date: 19.11.2020).
 10. Khoteeva R.I. Sravnitelny analiz motivatsionno-tsennostnoi napravlenosti trudovoi deyatel'nosti gossluzhashchikh arbitrazhnogo suda // IRIJ 2017. №10-2 (64). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-motivatsionno-tsennostnoy-napravlenosti-trudovoy-deyatelnosti-gossluzhaschih-arbitrazhnogo-suda> (Application date: 19.11.2020).
 11. Shpalinsky V.V. Eksperimentalnoye izucheniye parametrov mal'kh grupp // Voprosy psikhologii. 1972. № 5.
 12. Shpalinsky V.V. Eksperimentalno-psikhologicheskoye issledovaniye gruppovoi splochyonnosti: Rev. diss. ... Cand. Ps. Sc. M., 1973.

УДК 374; 159.99

Д.А. Бурицев, И.П. Краснощеченко
**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ,
РАБОТАЮЩИХ С МОЛОДЁЖЬЮ НА ТЕРРИТОРИИ КАЛУЖСКОЙ ОБЛАСТИ,
И УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы реализации государственной молодёжной политики в Российской Федерации, в частности виды молодёжных общественных объединений и основные государственные и общественные структуры, регулирующие воспитательную деятельность в общественных объединениях.

На основе теоретического анализа деятельности общественных объединений по работе с молодёжью в Калужской области представлены основные методы работы общественных объединений, их характеристика, задачи, специфика, особенности управления.

В качестве ключевого условия эффективности воспитательной деятельности молодёжных организаций рассматривается творчество специалиста по работе с молодёжью. В статье обозначены барьеры развития творческого потенциала и принципы стимулирования развития творческого потенциала специалистов.

В соответствии с представленными материалами в статье излагается содержание проекта развития творческого потенциала специалистов по работе с молодёжью, описаны его тематические блоки, условия к разработке и реализации обучающих занятий командами специалистов.

Ключевые слова: специалист по работе с молодёжью, общественные объединения, творческий потенциал, проект программы по развитию творческого потенциала специалистов по работе с молодёжью.

После печального периода забвения проблем детей, подростков и молодежи в начале постсовестского периода, когда произошло разрушение прежней системы и практики воспитательной работы во всех учреждениях образования, что привело к аномии общества, массовому распространению наркомании, преступности, терроризма и экстремизма, финансируемых зарубежными фондами и организациями, в современном Российском государстве произошло осознание необходимости эффективной молодёжной политики и системной и целенаправленной воспитательной работы с подрастающим поколением. Позиция Президента РФ о возвращении воспитательной функции способствовала принятию серии поправок в Федеральный закон 273 «Об Образовании», направленных на обеспечение воспитания подрастающего поколения как в общеобразовательных организациях, так и в организациях дополнительного образования.

Следует отметить, что в последнее время наблюдается возрастание роли молодёжных и детских общественных объединений. Молодёжные общественные организации и волонтерские корпуса в последние годы становятся действенной площадкой для активной молодёжи. Выразить свою активную гражданскую позицию, быть частью одного общего движения на сегодняшний момент становится востребованным для подростков. Причиной этого стал

высокий рост информатизации общества, обширный доступ к дополнительному самообразованию, желание найти не «виртуальных» друзей, а единомышленников, современный бренд-бук организации, предоставляющей возможность участия в крупных событиях Всероссийского и Международного масштаба. Другой важной причиной роста популярности молодёжных организаций является и введение ряда дополнительных бонусов для молодёжи, ведущей активную гражданскую позицию – дополнительные баллы при поступлении в учреждения высшего профессионального образования, поддержка активной молодёжи регионов субсидиями и т.д. [2].

Анализ ситуации показывает, что участие в деятельности общественных объединений позволяет молодым людям осмыслить социальную реальность как пространство личной реализации, ознакомиться с политической системой, самостоятельно найти механизмы раскрытия своего потенциала. Благодаря многим проектам некоммерческих организаций, сегодня в регионах формируются локальные молодёжные сообщества, целью которых является объединение молодых людей со сходными идеями и представлениями о жизни, осуществляя участие в социально-экономическом развитии страны.

Анализируя место молодёжных организаций в системе общественных организаций, сле-

дует отметить их особое положение. Молодежь всегда стремится к инновациям и объединению, не обременена устоявшимися связями и активна. Молодежные объединения выполняют важную задачу активизации общества в новых исторических условиях благодаря своим движениям и стремлению к конструктивным изменениям, поддержке жизнедеятельности социальной системы государства.

По статистике, в настоящее время в России действует более 600 тыс. общественных объединений. Огромное число молодежных организаций, как ни странно, не облегчает, а затрудняет регулирование Государственной молодежной политики, поскольку Государству трудно сориентироваться, с кем можно и надо работать. Именно поэтому органы власти пытаются создавать такие организации молодежи, на которые они смогут опереться.

Координируют и направляют усилия всех государственных и неправительственных организаций в решении молодежных проблем Федеральное агентство по делам молодежи – Росмолодежь – федеральный орган исполнительной власти, а также комитеты, управления, отделы по делам молодежи в составе администраций краев, областей, республик РФ. В поле их деятельности находятся многочисленные проблемы молодежной политики:

- занятости молодежи, в том числе выпускников учебных заведений и демобилизованных военнослужащих;
- включенности молодежи в производственные формы деятельности, в том числе предпринимательство и фермерство;
- формирования системы социальных служб для индивидуальной работы с подростками и молодежью;
- профилактики безнадзорности и преступности среди несовершеннолетних;
- поддержки социально значимых программ молодежных и детских организаций;
- участия в организации досуга, развития творчества, организации летнего отдыха детей и подростков [5, с. 88].

Рассматривая деятельность организаций, обеспечивающих работу с молодежью в общем контексте, в первую очередь стоит выделить две их основные подгруппы:

- государственные структуры, чьей основной уставной целью является организация воспитательной работы с молодежью, организация их досуга или, например, обучение, и
- молодежные общественные объединения (организации, в состав руководства которых входит молодежное представительство).

Все эти структуры являются полноценными инструментами реализации государственной молодежной политики в стране [16, с. 45].

На территории Калужской области главным оператором реализации государственной молодежной политики является Государственное учреждение Калужской области «Областной молодежный центр», в состав которого также входит и Региональный ресурсный центр волонтерства и добровольчества общества. Данная организация создана для выполнения работ, оказания услуг, в целях обеспечения реализации предусмотренных законодательством РФ полномочий органа исполнительной власти в области реализации молодежной политики на территории Калужской области.

Предметом деятельности данной организации является осуществление деятельности и оказание государственных услуг (выполнение работ), непосредственно направленных на достижение уставных целей Организации. Целью деятельности «Областного молодежного центра» (ОМЦ) является деятельность по реализации молодежной политики на территории Калужской области, создание условий для свободного всестороннего развития учащейся, студенческой и работающей молодежи, раскрытие их творческого потенциала, адаптация их к жизни в обществе, а также деятельность по реализации дополнительных общеобразовательных программ – дополнительных общеразвивающих программ для молодежи и детей.

Основные задачи ОМЦ многообразны и многоплановы и касаются осуществления гражданского, военно-патриотического, нравственного воспитания молодежи и детей; формирования здорового образа жизни и профилактики курения, алкоголизма, наркомании и других асоциальных явлений в молодежной среде; развития движения молодежных трудовых отрядов; развития волонтерского движения; поддержки социально значимых молодежных инициатив; формирования лидерских качеств молодежи и детей и т.д. [21].

Одной из крупнейших молодежных организаций России в настоящее время является Российский союз молодежи (РСМ) – самая массовая негосударственная неполитическая молодежная организация России, являющаяся правопреемником Всесоюзного Ленинского Коммунистического союза молодежи (ВЛКСМ), в 1991 году заявившего о самороспуске. Главной целью РСМ является помощь молодому человеку в поиске своего места в жизни, раскрытию многогранности его личности и самореализации. По данным РСМ, в его программах

ежегодно принимают участие около 4 млн. человек. Территориальные организации и общественные представительства РСМ работают в 77 субъектах РФ, организации РСМ создаются в вузах, училищах, лицеях, школах, на предприятиях. Российский Союз Молодежи – общероссийская общественная организация, программы которой поддерживают федеральные и региональные власти. РСМ представлен в Общественной палате РФ, Государственной Думе ФС РФ, экспертных советах Федерального Собрания РФ, совещательных и консультативных структурах при органах государственной и муниципальной власти.

Статус Калужской областной общественной организации «Российский Союз Молодежи» также весьма весом в нашем регионе, именно потому, что РСМ всемерно способствует зданию условий для свободного всестороннего развития молодого человека, раскрытию его творческого потенциала, защите и реализации его интересов и прав, а также для эффективной деятельности всех входящих в организацию молодежных структур [22].

Помимо КОО РСМ, на территории области действует более 40 молодежных объединений. Большинство организаций направлены на организацию волонтерской деятельности.

Всероссийское общественное движение «Волонтеры-медики» существует с 2013 года, 12 декабря 2017 – решением ВОД «Волонтеры-медики» Калужскую область приняли в состав региональных отделений. Деятельность данной организации связана с содействием развитию медицинского добровольчества, созданием возможности для получения профессионального опыта, навыков и новых компетенций студентам, занимающимся волонтерской деятельностью в сфере здравоохранения. Волонтеры-медики проводят тренинги, викторины, мастер-классы, спортивно-образовательные мероприятия (квесты), организуют Всероссийские акции и информационные тематические палатки в рамках направления. Реализуемая данной организацией программа «Профориентация школьников в медицину» призвана содействовать и помогать тем школьникам, которые хотели бы получить медицинскую специальность и в дальнейшем работать в сфере здравоохранения. Лекционные курсы для учащихся способствуют формированию представления о специфике будущей профессии, особенностях отечественной системы здравоохранения и учебы в медицинском образовательном учреждении. Школьники и абитуриенты медицинских ВУЗов имеют возможность подробнее узнать о работе

медицинского сотрудника и оказать помощь медицинскому персоналу в поликлинике или стационаре в рамках действующего законодательства Российской Федерации.

Еще одно направление данного движения «Медицинское сопровождение спортивных и массовых мероприятий» связано с профессиональным внедрением молодых специалистов в систему медицинского обеспечения спортивных и массовых мероприятий, обеспечением контроля за состоянием здоровья участвующих в них людей, а также проведением собственных мероприятий-флешмобов. Волонтеры-медики в рамках направления «Помощь медицинскому персоналу» оказывают помощь медицинскому персоналу в больницах, данная помощь особенно востребована в условиях пандемии Covid-19. Волонтеры помогают младшему и среднему медицинскому персоналу в палатах, перевязочных и процедурных кабинетах, в сопровождении больных на диагностические и лечебные процедуры, в оформлении документации, в транспортировке анализов, свою деятельность в больнице волонтеры осуществляют согласно подписанному с руководством медицинской организации регламенту, в котором четко прописан их функционал [24].

Огромную роль в работе с молодежью реализует многочисленное всероссийское общественное движение «Волонтеры Победы», созданное в 2015 году Российским агентством по делам молодежи и организацией «Роспатриотцентр» для реализации Федерального проекта «Волонтерский корпус 70-летия Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов», поддержанного Президентом РФ В.В. Путиным [19].

«Волонтеры Победы» – это люди, которые искренне берегут в сердце память о подвигах предков, понимают ценность Победы и глубоко переживают о судьбе ветеранов, тружеников тыла и детей войны. Движение помогает консолидировать жителей России разных возрастов, политических взглядов, религий и объединений по многим направлениям деятельности: формированию единого архива историй, рассказанных ветеранами Великой Отечественной войны, проведение Всероссийских акций в формате «Дни единых действий», оказание помощи в организации основных парадов Победы на территории России. Деятельность организации особенно важна в условиях многочисленных искажений исторических фактов, принимаемых за рубежом. «Волонтеры Победы» Калужской области также организуют помощь ветеранам; осуществляют благоустройст-

во памятных мест; участвуют в организации парадов Победы и шествия «Бессмертного полка»; проводят исторические квесты; всероссийские акции и интеллектуальные игры «РИСК».

С 2015 года в РФ активную патриотическую работу проводит Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движения «Юнармия». Движение имеет представительства в 85 регионах нашей страны и объединяет свыше 5 тысяч различных военно-патриотических и молодежных организаций. Летом 2016 года Калужская область влилась в данное движение, создав свое региональное отделение, деятельность которого направлена на сохранение славных страниц истории нашей страны, военных, культурных и духовных традиций России в сознании и памяти детей, подростков за счет действенного участия в военно-спортивных играх и соревнованиях [20].

Всероссийское общественное движение «СТОПНАРКОТИК», созданное в 2012 году в Москве под руководством С. Полозова, реализует важную миссию по профилактике распространения наркомании в нашей стране. За время существования движения по итогам совместных действий с силовыми структурами несколько десятков наркоторговцев отбывает срок в колониях по статье 228 УК, закрашено более 300 тысяч рекламных надписей с номерами телефонов распространителей наркотиков, заблокировано свыше 50 тысяч сайтов с продажей наркотиков [25].

Эколого-просветительский проект «Мы разделяем» является структурным подразделением благотворительного некоммерческого фонда «Добро», главной миссией которого является сохранение природных ресурсов в нашем общем доме (городе, улице, регионе). Основная задача деятельности фонда связана с формированием экологической культуры населения, реализацией системы осознанного и рационального использования природных ресурсов, побуждение жителей города и области к активному участию в раздельном сборе отходов дома. В команде проекта работают профессиональные экологи, студенты биологи и географы, архитекторы, педагоги, творческие люди, обычные жители города Калуги и области.

Калужский региональный благотворительный фонд помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Волонтеры – детям» был основан в 2010 году. Он был создан в помощь общественному движению «Волонтеры – детям», которое на протяжении трех лет оказывало серьезную поддержку детям-сиротам Калужской области. Фонд оказывает помощь «от-

казникам» в больницах, детям, лишенным попечения родителей, в Доме ребенка, детских домах, приютах и интернатах области, а также детям-инвалидам и тяжелобольным детям, поддерживает семьи с детьми и беременных женщин, попавших в сложную жизненную ситуацию. Создает и реализует волонтерские программы, обучает и подготавливает волонтеров к работе с детьми и семьями [23].

С 2006 года благотворительный Фонд «ДетскиеДомики» существует и оказывает всестороннюю поддержку детям, оставшимся без попечения родителей, и семьям с детьми, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Программы фонда работают почти во всех региональных центрах. С 2006 года фонд оказал помощь более 300 детским учреждениям, центрам помощи семье и детям, медицинским учреждениям, в которых воспитываются или лечатся более 20 000 детей. Фонд оказывает помощь на постоянной основе и разово детям в детских учреждениях; детям в семьях; центрам помощи семье и детям.

Особое место в работе с молодежью занимает Добровольный Поисковый Отряд «Лиза Алерт» – некоммерческое объединение, ставящее своей задачей поиск пропавших детей и взрослых. У истоков создания Отряда – трагическая история поисков Лизы Фомкиной в Орехово-Зуево в сентябре 2010 года. В данной организации существует аксиома о том, что успех поисков зависит от многих факторов, поэтому любая помощь, будь то фактический выезд на место, распространение информации в Интернете, расклейка ориентировок и опрос прохожих и даже просто моральная поддержка добровольцев-поисковиков, неоценимы.

Итак, огромное количество социально значимых проектов, реализуемых многочисленными молодежными организациями и движениями – это важный вклад в воспитание подрастающего поколения Калужской области, в формирование адекватных личностных ценностей, установок. Организация такой деятельности предполагает высокий профессионализм лидеров молодежных организаций, их профессиональное мастерство в работе с разными группами подростков и молодежи. Современный специалист, работающий с молодежью, должен уметь работать в режиме многозадачности, чтобы соответствовать быстро меняющимся запросам современного подрастающего поколения, проявлять творчество, гибкость, быть увлеченным и мотивированным реализацией социально значимых проектов, уметь их проектировать, организовывать, мотивировать участ-

ников на подлинную социально полезную активность.

Так как молодёжь как целевая аудитория отличается особыми требованиями в работе, для организации важно обеспечивать свою деятельность в соответствии с определенными требованиями. Проблемы, с которыми сталкиваются молодёжные объединения, в первую очередь, связаны с потерей интереса к деятельности из-за её однообразия и однотипности, отсутствия возможности личностного развития и развития своего личного бренда. Креативность и творческий подход к делу – инструменты, с помощью которого подобные организации могут привлекать новые силы в свою рабочую команду, поддерживать и развивать уже имеющихся представителей.

Креативность и творчество – это определённая способность человека создавать что-то принципиально новое, оригинальное по своему описанию, способность человека принимать нетипичное и нестандартное решение, создавать исключительный продукт (материального, интеллектуального, чувственного и т.д.).

При описывании характеристик креативности часто упоминается развитие фантазии и воображения, того, что непосредственно влияет на развитие личности человека. Исходя из этого, следует сделать вывод о том, что вся жизнедеятельность некоммерческих, общественных и иных организаций для молодёжи, реализующих свою деятельность, должна строиться, прежде всего, на творческом подходе. Логично предположить, что обеспечение подобного уровня работы возможно при проведении её специалистами, которые сами обладают высоким уровнем креативности и творческих способностей.

Творчество и творческие способности являются основополагающими в деятельности специалиста по работе с детьми и подростками. В.И. Андреев, Е.П. Ильин, В.А. Крутецкий, Т.И. Артемьева, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, И.В. Дубровина и др. психологи в своих работах исследовали творческие способности. Важным элементом развития творческих способностей специалистов, работающих с молодёжью – является определение и создание условий в деятельности, которые способствуют их развитию.

Анализ исследований показывает, что для стимулирования развития творческого потенциала важны 1) ситуации незавершенности, открытости, 2) поощрение множества вопросов; 3) стимулирование ответственности и независимости; 4) акцент на самостоятельных разра-

ботках, наблюдениях, чувствах, обобщениях, сопоставлениях [9, с. 25].

При этом следует учитывать возможные барьеры развития творческого потенциала, представленные в работе А.К. Макарова, которые следует знать и избегать в работе с молодёжью: 1) склонность субъекта быть похожим на «остальных» в поведении, поступках и в процессе принятия решения, 2) страх оказаться непонятым коллективом, не найти взаимоподдержки коллег своим творческим мыслям и предложениям, страх стать «белой вороной» в коллективе, 3) повышенная личная тревожность и низкая самооценка специалистов, 4) боязнь межличностных конфликтов, 5) трудности работы в изменяющейся среде и ситуации [10].

Для обеспечения повышения профессионализма специалистов Областного молодежного Центра, являющегося организацией, интегрирующей активность существующих в Калужской области общественных молодежных организаций, в рамках нашей исследовательской работы разработана программа по развитию творческого потенциала специалистов по работе с молодёжью.

В процессе разработки программы нами был составлен опросный лист, в который был включен перечень проблем и затруднений, с которыми сталкиваются специалисты ОМЦ. Синтезируя подходы и идеи многих авторов – ученых – психологов (в т.ч. Д.Б. Богоявленской, Е.А. Климова [17], Н.С. и Е.Ю. Прыжниковых [18], и др.), а также с учетом тенденций цифровизации мира, экономики, развития социального пространства, учитывая запрос специалистов на освоение новых технологий, нами была разработана программа, включившая шесть тематических блоков, каждый из которых посвящен разным аспектам деятельности специалиста по работе с молодёжью в изменяющихся условиях и ориентирован на развитие творческих аспектов профессионализма специалистов по работе с молодёжью.

Вот основные тематические блоки:

1. Профессии будущего: как помочь школьникам подготовиться к ним?

2. Публичные выступления: как подготовиться, настроить себя, организовать пространство, как построить свою речь, чтобы достигнуть цель?

3. Новые подходы в организации массовых мероприятий: Информационные технологии в работе с молодёжью: социальные сети и SMM, работа с информацией, мобильная фо-

тография; визуализация и иллюстрация, организация онлайн-мероприятий.

4. Как найти финансовую поддержку для проведения молодежного мероприятия, или что такое Фандрайзинг?

5. Мастер-класс: Развитие креативного мышления. Методы генерирования идей. Приемы ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) и др.

6. Проектная деятельность и социальное проектирование. Техники планирования – от личного к масштабному, управленческое общение, деловые переговоры, подходы к организации обучения детей, подростков, молодежи.

В соответствии с замыслом проекта все темы программы распределены между 6 командами специалистов ОМЦ по 4-5 человек, взявших на себя ответственность за разработку и проведение обучения по одной из предложенных тем. В ходе инструктажа команды сориентированы на реализацию программы в интерактивном режиме, с использованием диалоговой, дискуссионно-проблемной и/или тренинговой форм проработки материала, решения практических задач (кейсов) и отработкой механизма обратной связи. Командная работа на этапе подготовки предусматривает распределение сфер ответственности участников команды,

создание коллективного креативного продукта, принятие решения о форме реализации обучающего семинара, адекватном способе оценки результатов его освоения участниками – специалистами ОМЦ и т.д.

В целом программа рассчитана на трёхмесячный период, что позволит специалистам по работе с молодежью расширить спектр полезных креативных компетенций, ввести их в свою работу, разнообразив применяемые технологии в работе детьми, подростками и молодежью, обеспечив каждому стать разработчиком одного креативного обучающего мероприятия (от замысла до реализации), а также в качестве участника интерактивного обучения освоить материал по другим тематическим блокам.

По окончании реализации проекта его результаты будут проанализированы, а сформированные компетенции и уровень креативности специалистов будут оценены как с помощью метода самооценки, так и с помощью метода экспертных оценок. В целом, мы ожидаем, что реализация данного проекта позволит повысить уровень креативности специалистов по работе с молодежью ОМЦ, приобрести, проработать и закрепить новые компетенции, необходимые с учетом происходящих в изменяющемся социуме тенденций, ожиданий и перспектив развития.

Список литературы:

1. Барышева, Т.А.. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб.: Питер, 2006. – С. 130.
2. Богданова, Е.Ф. Сущность понятия «творческий потенциал»: философский, психологический и педагогический аспекты [Электронный ресурс] / Е.Ф. Богданова, Ж.Е. Сарсекеева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/17_PMN_2014/Pedagogica/3_171714.doc.htm.
3. Боно, Э. Шесть шляп мышления / Э. Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с. – (Серия «Тренировка ума»).
4. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2019. – 208 с. – (Серия «МИФ Личное развитие»).
5. Гегель, Л.А. Специалист по работе с молодёжью: проблемы подготовки и востребованности / Л.А. Гегель, Е.О. Казакова // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 88-95.
6. Закон Калужской области от 30 сентября 2013 года №479-ОЗ «Об образовании в Калужской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/09/19/kaluga-zakon-obrazovanie-reg-dok.html> (дата обращения: 21.11.18).
7. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 403 с.
8. Калмыкова, Т.В. Роль педагога в самоорганизации учащихся на занятиях в дополнительном образовании (из опыта работы объединения художественной направленности) / Т.В. Калмыкова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т. 2. – Выпуск 3. – С. 36-39.
9. Кобзарева, И.И. Качества личности, способствующие развитию творческих способностей специалиста / И.И. Кобзарева // Развитие творческого потенциала личности педагога, работающего с одаренными детьми и молодежью: учебно-методическое пособие. – М.: «АГРУС», 2019. – С. 10-25.

10. Лушникова, Т.В. Особенности педагогического сопровождения в дополнительном образовании сельского школьника / Т.В. Лушникова // Вестник калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Том 2. – № 3 (4).
11. Сухотенко, О.Н. Ступени профессионального выбора / О.Н. Сухотенко // Школа и производство. – 2014. – № 3. – С. 28.
12. Тихонов, А.В. Социология управления // Социология управления: Теоретико-прикладной толковый словарь / отв. ред. А.В. Тихонов. – М.: КРАСАНД, 2015. – С. 412-414.
13. Тузова, Н.Н. Развитие творческого потенциала специалистов общеобразовательной организации / Н.Н. Тузова // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 316-319.
14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс].
15. Францева, Е.Н. Условия развития творческого потенциала специалиста / Е.Н. Францева // Развитие творческого потенциала личности педагога, работающего с одаренными детьми и молодежью: учебно-методическое пособие. – М.: «АГРУС» 2019. – С. 48-70.
16. Юзефовичус, Т.А. Проблемы социальной работы с молодежью / Т.А. Юзефовичус. – М.: Academia, 2016. – 208 с.
17. Климов, Е.А. Профессии научных работников [Электронный ресурс] / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
18. Пряжников, Н.С. Психология труда [Электронный ресурс] / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 480 с. – Режим доступа: https://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_16513.pdf.
19. Устав добровольческой организации «Волонтеры Победы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ulraion.ru/up_files/files/7aa3dede69e4f30601b0d21f513408ff.pdf.
20. Устав Всероссийского Детско-Юношеского Военно-Патриотического Общественного Движения «Юнармия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tsutmb.ru/files/uynarmiya/2016_05_28_ustav.pdf.
21. Устав ГБУ КО «Областной молодёжный центр» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://molodezh40.ru/dopobr_omc.
22. Устав Калужской областной организации Общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодёжи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/972202955>.
23. Устав общественного фонда помощи «Волонтеры детям» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.otkazniki.ru/about/documents/>.
24. Устав Всероссийского общественного движения добровольцев в сфере здравоохранения «Волонтеры-медики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn---ctbhcbtapdmikb4a2a0m.xn--p1ai/docs/>.
25. Устав «Всероссийское общественное движение «СТОПНАРКОТИК» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stopnarkotik.ru/contacts.html>.

D.A. Burtsev, I.P. Krasnoshchchenko
ACTIVITIES OF PUBLIC ORGANIZATIONS
WORKING WITH YOUTH ON TERRITORY OF KALUGA REGION
AND CONDITIONS OF THEIR SPECIALISTS' PROFESSIONALIZM DEVELOPMENT

Abstract: The article considers the issues of the implementation of the state youth policy in the Russian Federation, in particular the types of youth public associations and the main state and public structures that regulate educational activities in public associations.

On the basis of the theoretical analysis of public associations' activities in Kaluga region there are given the main methods of work of public associations, their characteristics, tasks, specificity, and management features.

The creativity of the specialist in working with youth is considered as a key condition for the effectiveness of educational activities. The article identifies the barriers for the development of the creative potential and the principles of stimulating the development of the specialists' creative potential.

In accordance with the presented materials, the article outlines the content of the project for the development of the creative potential of specialists in working with youth, describes its thematic stages, conditions for the development and implementation of classes by teams of specialists.

Key words: specialist in working with youth, public associations, creative potential, programme project for development of creative potential of specialists in working with youth.

References:

1. Barysheva T.A., Zhigalov Yu.A. Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy razvitiya kreativnosti. SPb.: Piter, 2006. P. 130.
2. Bogdanova E.F., Sarsekeeva Zh.E. Sushchnost ponyatiya «tvorchesky potentsial»: filosofsky, psikhologichesky i pedagogichesky aspekty. URL: http://www.rusnauka.com/17_PMN_2014/Pedagogica/3_171714.doc.htm.
3. Bono E. Shest shlyap myshleniya. SPb.: Piter Publishing, 1997. 256 p. (Seriya «Trenirovka uma»).
4. Byuzen T. Intellect-karty. Polnoye rukovodstvo po moshchnomu instrument myshleniya. Mann, Ivanov i Ferber: MIF Lichnoye razvitiye, 2019. – 208 p.
5. Gegel L.A., Kazakova E.O. Spetsialist po rabote s molodyozhyu: problemy podgotovki i vostrebovannosti // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. - № 2, 2018. P. 88-95.
6. Law of Kaluga region on September 2013 № 479-OZ «Ob obrazovanii v Kaluzhskoi oblasti» URL: <https://rg.ru/2013/09/19/kaluga-zakon-obrazovanie-reg-dok.html> (Application date 21.11.18).
7. Ilyin, E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odaryonnosti. SPb.: Piter, 2009. 403 p.
8. Rol pedagoga v samoorganizatsii uchashchikhsya na zanyatiyakh v dopolnitelnom obrazovanii (iz opyta raboty obyedineniya khudozhestvennoi napravlenosti).
9. Kobzareva, I.I. Kachestva lichnosti, sposobstvuyushchiye razvitiyu tvorcheskikh sposobnostei spetsialista // Razvitiye tvorcheskogo potentsiala lichnosti pedagoga, rabotayushchego s odaryonnymi detmi i molodyozhyu: uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: «ARGUS», 2019. P. 10-25.
10. Lushnikova, T.V. Osobennosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya v dopolnitelnom obrazovanii selskogo shkolnika // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. ISSN 2658-6568. 2019. Vol. 2. № 3 (4).
11. Sukhotenko, O.N. Stupeni professionalnogo vybora // Shkola i proizvodstvo. 2014. № 3. P. 3.
12. Tikhonov, A.V. Sotsiologiya upravleniya // Sotsiologiya upravleniya: Teoretiko-prikladnoi tolkovy slovar / Pr. ed. A.V. Tikhonov. M.: KRASAND, 2015. P. 412-414.
13. Tuzova, N.N. Razvitiye tvorcheskogo potentsiala spetsialistov obshcheobrazovatelnoi organizatsii // Molodoi uchyony. 2017. № 25. P. 316-319.
14. Federal Law on December 19, 2012 № 273- FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Electronic resource].
15. Frantseva, E.V. Usloviya razvitiya tvorcheskogo potentsiala spetsialista // Razvitiye tvorcheskogo potentsiala lichnosti pedagoga, rabotayushchego s odaryonnymi detmi i molodyozhyu: uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: «ARGUS», 2019. P. 48-70.
16. Yuzefavichus, T.A. Problemy sotsialnoi raboty s molodyozhyu. M.: Academia, 2016. 208 p.
17. Klimov, E.A. Professii nauchnykh rabotnikov [Electronic resource]. M.: Academia, 2005. 256 p.
18. Pryazhnikov, N.S. Psikhologiya truda [Electronic resource] / N.S. Pryazhnikov, E.Yu. Pryazhnikova. M.: Publishing centre «Academia». 2012. 480 p. https://www.academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_16513.pdf.
19. Ustav dobrovolcheskoi organizatsii «Volontyory pobedy» [Electronic resource] http://ulraion.ru/up_files/files/7aa3dede69e4f30601b0d21f513408ff.pdf.
20. Ustav Vserossiiskogo Detsko-Yunosheskogo Voenno-Patrioticheskogo Obshchestvennogo Dvizheniya «Yunarmiya» [Electronic resource] http://tsutmb.ru/files/uynarmiya/2016_05_28_ustav.pdf.
21. Ustav SBE KR «Oblastnoi molodyozhny tsestr» [Electronic resource] http://molodezh40.ru/dopobr_omc.
22. Ustav Kaluzhskoi oblastnoi organizatsii Obshcherossiiskoi obshchestvennoi organizatsii «Rossiisky Soyuz Molodyiozhi» [Electronic resource] <http://docs.cntd.ru/document/972202955>.
23. Ustav obshchestvennogo fonda pomoshchi «Volontyory detyam» [Electronic resource] <https://www.otkazniki.ru/about/documents/>

24. Ustav Vserossiiskogo obshchestvennogo dvizheniya dobrovol'tsev v sfere zdavookhraneniya «Volontyory-mediki» <https://xn----ctbhcbtapdmikb4a2a0m.xn--p1ai/docs/>.
25. Ustav «Vserossiiskoye obshchestvennoye dvizheniye «STOPNARKOTIK» <http://stopnarkotik.ru/contacts.html>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: avramenkonn@mail.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, г. Калуга, Россия. E-mail: antohina-va@yandex.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, г. Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Бородина Анастасия Георгиевна – педагог-психолог, учитель биологии первой категории МКОУ «Думиничская школа № 1 имени Н.В. Корнеева», п. Думиничи Калужской области, Россия. Магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. E-mail: borodinaag@studklg.ru.

Бурцев Дмитрий Александрович – специалист по работе с молодёжью Калужского областного комитета Российского Союза Молодежи, член оргкомитета федеральных программ ЦК РСМ, магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: burtsevda@studklg.ru.

Витчук Наталья Андреевна – кандидат технических наук, доцент кафедры инженерных и технологических дисциплин Инженерно-технологического института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: vitchukna@tsku.ru.

Вишневецкая Юлия Владиславовна – выпускница бакалаврской программы «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, психолог Калужского регионального психологического центра «Катализатор», г. Калуга, Россия. E-mail: vishnevetskaya@studklg.ru.

Должикова Алёна Игоревна – магистрант группы Мз-ПИНШ-31, Направление подготовки 6.44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Инновационная начальная школа» Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: hram_v13@mail.ru.

Киселев Виктор Викторович – инженер-конструктор ОАО «Калужский турбинный завод», магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: viktorki2010@mail.ru.

Кондратьев Дмитрий Андреевич – заместитель директора по общим вопросам МУП «Калугаспецавтодор», магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: boss.kondratew@mail.ru.

Костомарова Наталья Николаевна – специалист по персоналу АО «Калужский электромеханический завод», г. Калуга, Россия. Магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. E-mail: natali61844@mail.ru.

Краснощеченко Ирина Петровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tsku.ru.

Лукьянова Юлия Владимировна – магистрант 3 курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», магистерская программа «Современные технологии в логопедии» Института педагогики, кафедра теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского г. Калуга, Россия. E-mail: lukyanovaYV@studklg.ru.

Пацакула Ирина Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры Социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: PatsakulaI@tksu.ru.

Петрова Ксения Петровна – выпускница бакалаврской программы «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: jessias@mail.ru.

Подольская Инга Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

Посыпанова Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: olga.posypanova@yandex.ru.

Реймер Мария Валериевна – старший преподаватель кафедры педагогики Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: m.casatkina2011@yandex.

Савотина Наталья Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: nasa-amigo@rambler.ru.

Салтыкова Надежда Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Информатики и информационных технологий Инженерно-технологического института Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: timoshinanv@tksu.ru.

Соколова Татьяна Алексеевна – выпускница бакалаврской программы «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. г. Москва, Россия. E-mail: tanny.sokol@bk.ru.

Ткаченко Глеб Александрович – аспирант Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского по направлению 37.06.01 – психологические науки; педагог-психолог МБОУ СОШ № 17 г. Калуги, г. Калуга, Россия. Победитель областного конкурса «Психолог года 2020». E-mail: tkachenkoga@studklg.ru.

Усова Илона Олеговна – студентка Института лингвистики и мировых языков (Бз-ПИЯ-51) Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия.

Фомин Андрей Евгеньевич – доктор психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, Россия. E-mail: fomin72-72@mail.ru.

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Червякова Ирина Александровна – старший воспитатель МБДОУ 77 «Родничок» НСП «Лучик» г. Калуга, Россия. Магистрант программы «Психология управления персоналом» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. E-mail: kappriza@mail.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Avramenko Nataliya Nikolayevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head of Social and Organizational Psychology Department of Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: avramenkonn@mail.ru.

Antokhina Valentina Aleksandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: antokhina-va@yandex.ru.

Biba Anna Grigoryevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Borodina Anastasiya Georgiyevna – pedagogue-psychologist, first category Biology teacher at MCEI «Duminichi school № 1 named after N.V. Korneev», s. Duminichi Kaluga region, student of Master degree programme «Psychology of Personnel Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. E-mail: borodinaag@studklg.ru.

Burtsev Dmitry Aleksandrovich – specialist in work with youth of Kaluga region Russian Youth Union committee, member of federal programmes organization committee of CC RYU, student of Master degree programme «Psychology of Personnel Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: burtsevda@studklg.ru.

Dolzhikova Alena Igorevna – 3d-year student of Master's program «Innovative Primary School», training course 04.04.01 «Pedagogical Education» at Institute of Pedagogy of Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: hram_v13@mail.ru.

Vitchuk Natalya Andreevna – Candidate of Technical Sciences, associate professor at Department of Engineering and Technological Subjects of Engineering-Technological Institute of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: vitchukna@tsku.ru.

Vishnevetskaya Yuliya Vyacheslavovna – graduate of Bachelor degree programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, psychologist of Kaluga regional psychological centre «Katalizator» in Kaluga, Kaluga, Russia. E-mail: vishnevetskayav@studklg.ru.

Kiselev Viktor Viktorovich – design engineer at JSC «Kaluga turbine plant», student of Master degree programme «Psychology of Personnel Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: viktorki2010@mail.ru.

Kondratyev Dmitry Andreevich – deputy director on general issues at MUE «Kalugaspetsavtodor», student of Master degree programme «Psychology of Personnel Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: boss.kondratew@mail.ru.

Kostomarova Natalya Nikolayevna – personnel specialist JSC «Kaluga electromechanic plant», student of Master degree programme «Psychology of Personnel Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: natali61844@mail.ru.

Krasnoshchechenko Irina Petrovna – Doctor of Psychology, Associate Professor, professor at Department of Social and Organizational Psychology of Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: krasnoshchechenko_ip@tsku.ru.

Lukyanova Yuliya Vladimirovna – 3d-year-student of training direction «Special (Defectological) Education», Master degree programme «Modern Technologies in Speech Therapy» at Department of Theory and Methods of Preschool, Primary and Special Education of Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: lukyanovaYV@studklg.ru.

Patsakula Irina Ivanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Department of Social and Organizational Psychology at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: PatsakulaII@tsku.ru.

Petrova Kseniya Petrovna – graduate of Bachelor degree programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: jessias@mail.ru.

Podolskaya Inga Aleksandrovna – Candidate of Philosophical Sciences, associate professor at Social and Organizational Psychology Department of Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: podolskajaia@tsku.ru.

Posypanova Olga Sergeevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Social and Organizational Psychology Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: olga.posypanova@yandex.ru.

Reimer Mariya Valeriyevna – senior teacher at Pedagogy Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: m.casatkina2011@yandex.

Savotina Natalya Anatolyevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, professor at Pedagogy Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: nasa-amigo@rambler.ru.

Saltykova Nadezhda Viktorovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Informatics and Information Technologies Department of Engineering-Technological Institute of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: timoshinanv@tksu.ru.

Sokolova Tatiana Alekseevna – graduate of Bachelor degree programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Moscow. E-mail: tanny.sokol@bk.ru.

Tkachenko Gleb Aleksandrovich – post-graduate student of training direction 37.06.01. – Psychological Sciences, pedagogue-psychologist MBEI SES № 17 in Kaluga, winner of regional contest «Psychologist of year 2020». Kaluga, Russia. E-mail: tkachenkoga@studklg.ru.

Usova Ilona Olegovna – 5th-year-student of Institute of Linguistics and World Languages (Bachelor programme, correspondence department, Foreign Language) of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia.

Fomin Andrey Evgenyevich – Doctor of Psychological Sciences, associate professor at Psychology of Development and Education Department of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Kaluga. E-mail: fomin72-72@mail.ru.

Khoteeva Raisa Ivanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor at Social and Organizational Psychology Department of Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Chervyakova Irina Aleksandrovna – senior educator MBPEI 77 «Rodnichok» NSE «Luchik» in Kaluga, student of Master degree programme «Psychology of Personnel Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: kappriza@mail.ru.