
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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Илюхин Д.Д., Марченко О.П.

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОТРУДНИКОВ АППАРАТА УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ПРАВАМ РЕБЕНКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ..... 4

Леонова Е.В., Кривова О.И., Д.В. Белоусова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ С ОПЫТОМ СЛУЖБЫ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ..... 16

Краснощеченко И.П., Брылева А.А.,

ДИНАМИКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ В ТЕЧЕНИЕ ФИНАНСОВОГО ГОДА..... 22

Леонова Е.В., Луковцева О.А., Миронова И.Е.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД ОАО РЖД..... 29

Стахиюк А.А., Хавыло А.В.

ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СОТРУДНИКОВ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ..... 34

Авраменко Н.Н., Полякова К.В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УРОВНЕМ ИХ ТРЕВОЖНОСТИ..... 46

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Подольская И.А., Яблунько Ю.П.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ..... 56

Новиков Д.В., Исаева Н.А.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ..... 67

Исаева Н.А., Куприянова Ю.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ..... 74

Ульянова Л.А., Перова А.К.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... 79

Биба А.Г.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ КОМПЛЕКТАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 85

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Хотеева Р.И., Кидяева В.А.

АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСА КОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ..... 91

Зиновьева В.Н., Данилкина А.В.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 99

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Мокина Е.С., Подольская И.А., Краснощеченко И.П., Заурдина С.Я., Соломатникова Н.Г.

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПОРТИВНЫЙ ПСИХОЛОГ»..... 104

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 119

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК159.9

Д.Д. Илюхин, О.П. Марченко

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОТРУДНИКОВ АППАРАТА УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ПРАВАМ РЕБЕНКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы конфликтной компетенции сотрудников аппарата уполномоченного по правам ребенка. Исполнение ими должностных обязанностей связано с непосредственными контактами с людьми (родителями, лицами их замещающими и др.), по мнению которых, права и законные интересы детей нарушены. Общее количество обращений, поступающих ежегодно в аппараты уполномоченных по правам ребенка, составляет около трех тысяч, из них 25% – письменные и 75% – устные обращения, поступающие в процессе устной коммуникации между специалистом аппарата и человеком, либо на личном приеме, либо посредством телефонной коммуникации. Существенно, что более 90% обращений связаны с наличием конфликтной ситуации у заявителя. В этой связи спецификой профессиональной деятельности правозащитников детей является ее конфликтологическая нагруженность – конфликт для них актуален в связи с реализацией профессиональных задач, связанных с защитой законных интересов и прав детей.

Авторы представляют результаты эмпирического исследования психологических особенностей сотрудников трех аппаратов уполномоченных по правам ребенка Российской Федерации, при проведении которого были использованы методы теоретического (теоретический анализ научной и учебной литературы, сравнение, сопоставление, обобщение) и эмпирического исследования (тест-опросник К. Томаса на изучение стратегии поведения в конфликтных ситуациях, тест-опросник «Личностная конфликтность и агрессивность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева, тест на асертивность, опросник «Большая пятерка» Р. МакКрае и П. Коста), а также методы статистического анализа эмпирических данных. Проведенное исследование психологических особенностей сотрудников государственного органа, оказывающего юридические услуги по защите прав и законных интересов ребенка, показало целесообразность развития их конфликтной компетентности.

Разработанный проект призван устранить выявленные в ходе психодиагностического исследования негативные факторы уровня развития конфликтной компетенции правозащитника.

Ключевые слова: конфликтная компетенция, правозащитник, конфликт, конфликтная ситуация, социально-психологический тренинг, анализ конкретных ситуаций, асертивность.

Введение

В Российской Федерации институт детского омбудсмена появился сравнительно недавно. Его создание было инициировано в ходе реализации проекта Министерства труда Российской Федерации и международного чрезвычайного фонда помощи детям Организации Объединённых Наций (ЮНИСЕФ) в 1998 году. Учреждение института Уполномоченного по правам ребенка в Российской Федерации как государственного органа – одно из важнейших достижений демократических преобразований в России. Для нашей страны создание такого института было явлением новым, хотя в мировой истории он известен давно и существует во многих странах в различных организационно-правовых формах, как на национальном, так и на региональном уровнях.

Главной целью создания отдельного, независимого института являлось обеспечение эффективной защиты прав и законных интересов ребенка в Российской Федерации. В настоящее время во всех регионах Российской Федерации утверждены должности уполномоченного по правам ребенка. В Калужской области институт Уполномоченного по правам ребенка был создан в 2011 году.

Основными задачами института Уполномоченного по правам ребенка в Калужской области также, как и в других субъектах, являются:

- обеспечение гарантий государственной защиты прав и законных интересов детей;
- содействие восстановлению нарушенных прав и законных интересов ребенка;
- содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нрав-

ственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма и гражданственности;

– участие в защите детей от факторов, негативно влияющих на их физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие;

– совершенствование механизма обеспечения и защиты прав и законных интересов ребенка;

– подготовка и внесение предложений по совершенствованию законодательства в сфере защиты прав и законных интересов ребенка;

– взаимодействие с органами государственной власти, органами местного самоуправления, должностными лицами, организациями в области обеспечения и защиты прав и законных интересов ребенка;

– информирование общественности о состоянии соблюдения и защиты прав и законных интересов ребенка;

– правовое просвещение населения по вопросам защиты прав и законных интересов населения.

Аппараты уполномоченных по правам ребенка являются государственными органами субъектов Российской Федерации с правом юридического лица. Целью их деятельности является осуществление юридического, организационного, научно-аналитического, информационно-справочного и иного сопровождения деятельности уполномоченных по правам ребенка по обеспечению государственной защиты прав ребенка, их соблюдения органами государственной власти, органами местного самоуправления и должностными лицами на территории соответствующего субъекта Российской Федерации. Работники аппаратов уполномоченных являются государственными гражданскими служащими.

Структура аппаратов уполномоченных по правам ребенка идентична во всех регионах России, относится к линейно-функциональному типу организационных структур и представлена руководителем, двумя отделами. Система управления в аппаратах уполномоченных по правам ребенка является двухуровневой:

– руководитель высшего звена: Уполномоченный по правам ребенка, которому подчиняются отделы и в одном аппарате консультант руководителя. Он устанавливает цели, контролирует их выполнение, сопоставляет с целями, принимает все решения на любом уровне;

– руководители среднего звена: к данному уровню относятся начальники отделов, которые непосредственно ведут контроль и координи-

руют исполнение полномочий, возложенных на отделы.

Начальники отделов и консультант руководителя подчиняются непосредственно руководителю, сотрудники отделов (исполнители) – начальникам отделов. В соответствии с должностными регламентами сотрудников, каждому сотруднику по занимаемой должности установлен перечень вопросов, по которым он вправе самостоятельно принимать решения.

Исполнение сотрудниками аппаратов уполномоченного по правам ребенка должностных обязанностей связано с непосредственными контактами с людьми, в первую очередь с гражданами, по мнению которых, права и законные интересы их детей нарушены. В этой связи при исполнении своих должностных обязанностей сотрудники аппаратов уполномоченных по правам ребенка постоянно находятся в конфликтологической среде, и конфликт для них актуален в нескольких аспектах.

Во-первых, они являются работниками трудового коллектива, взаимодействуют с коллегами, с руководством. Трудовой коллектив представляет собой общность людей, объединенных совместной деятельностью для достижения строго определенных целей. Работа в коллективе, сотрудник неизбежно сталкивается с конфликтными ситуациями, от решения которых часто зависит как процесс работы, так и психологический климат в коллективе. Знание методов разрешения конфликтных ситуаций, именно в процессе труда, намного облегчает и делает более успешным сотрудничество коллег по работе.

Во-вторых, в аппарат уполномоченного обращаются с проблемной ситуацией, в которой, как правило, присутствует конфликт. В этом случае сотрудник находится не в конфликте, но осуществляет свою профессиональную деятельность с людьми, находящимися в конфликте, при чем зачастую одна из сторон имеет преимущество в виде властных полномочий.

В-третьих, возможны ситуации, когда сотрудник может прибегнуть к тому, что сам будет создавать конфликтную ситуацию. Например, в суде порой сотруднику аппарата порой приходится провоцировать оппонента на потерю самоконтроля и деструктивное поведение. Здесь он является и стороной конфликта, и одновременно субъектом, управляющим этим конфликтом. В зависимости от того, насколько умелым будет управление конфликтной ситуацией, её последствия станут положительными или отрицательными.

Данные обстоятельства определяют особые требования к уровню конфликтной компетенции сотрудника аппарата уполномоченного по правам ребенка и, как следствие, возникает необходимость ее развития.

Общее количество обращений, поступающих ежегодно в аппараты уполномоченных по правам ребенка составляет около трех тысяч, из них 25% письменные обращения и 75% устные обращения, которые поступают в процессе устной коммуникации между специалистом аппарата и человеком, либо на личном приеме, либо по средствам телефонной связи.

Более 90% обращений связаны с наличием конфликтной ситуации у заявителя.

Также уполномоченными по правам ребенка и сотрудниками их аппаратов проводятся мероприятия среди несовершеннолетних и их родителей по правовому просвещению. Данные мероприятия организуются в виде родительских собраний, открытых уроков, квестов, бесед, лекций и пр.

Значительная часть обращений, поступающих в аппараты уполномоченных по правам ребенка, связана с межличностными конфликтами: родитель – родитель, родитель – ребенок, родитель – должностное лицо, ребенок – должностное лицо, родитель – иное лицо (например, соседи). Спецификой данных обращений является то, что при их рассмотрении, если не проводить дополнительную работу по урегулированию конфликта, одна из сторон будет считать себя «проигравшей». Данное обстоятельство, с большой долей вероятности, приведет к росту напряженности конфликтной ситуации. Кроме того, может возникнуть конфликт между сотрудником аппарата уполномоченного по правам ребенка и «проигравшей» стороной, что неминуемо негативно скажется на работе данного сотрудника и в итоге государственного органа в целом.

Основными видами конфликтов, с которыми сталкиваются правозащитники по детским вопросам, являются:

– семейные конфликты, между бывшими супругами, между родителями и детьми, между супругом(ой) и родителями супруги(а);

– конфликты в образовательных организациях, между учеником и школой, между родителями учеников;

– конфликты с должностными лицами, между гражданином и органом власти в целом и отдельным должностным лицом;

– рабочие конфликты, между сотрудником и гражданином, который неудовлетворен результатом рассмотрения обращения.

Как правило, все конфликты, кроме рабочих, носят длящийся характер и находятся в острой фазе.

Все это обуславливает повышенные требования к профессиональной подготовке и личностным качествам сотрудников аппаратов уполномоченного по правам ребенка.

Сотрудник должен:

– иметь обширные знания нормативной правовой базы, которые необходимо постоянно обновлять;

– уметь работать в условиях многозадачности и ограниченности времени;

– коммуницировать с людьми, в том числе в условиях несовпадения позиций и конфликтной ситуации;

– иметь высокий уровень правовой культуры;

– соблюдать принцип гуманизма;

– уметь отстаивать свою позицию;

– уметь сочетать нормы права и морали.

Указанные требования к сотрудникам аппаратов уполномоченных по правам ребенка обуславливают необходимость развития профессиональных знаний, коммуникативной и конфликтной компетентностей.

Особую роль играет развитие конфликтной компетентности, так как деятельность правозащитника всегда связана с наличием конфликтной ситуации.

Теоретические основы исследования

Основу учения о конфликтах и их причинах в социуме заложили классические положения социологов 19 века (О. Конт, Г. Спенсер, К. Маркс, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, А. Турен, К. Боулдинг, Г. Зиммель), психологические исследования внутриличностных и межличностных конфликтов классиков психоаналитического, интеракционистского и гуманистического подходов (З. Фрейд, К. Хорни, М. Дойч, Э. Фромм, Э. Эриксона [11; 16]), современные исследования российских психологов (А.Я. Анцупов [1], Б.И. Хасан [15] и др.), разработки методов активного социально-психологического обучения (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская [12], А.Г. Грецов, и др.), позволяющего формировать навыки конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях, исследования в рамках компетентностного подхода (А.В. Хуторской, С.Г. Вершеловский, Ю.Н. Кулюткин, В.Ю. Кричевский, В.А. Сластенин и др.), разработки моделей конфликтологической компетентности специалистов в разных сферах профессиональной деятельности (М.М. Кашапов, М.В. Башкин [5], В.Г. За-

зыкин, Ю.В. Оболонский [4], Н.И. Леонов, Н.Г. Казаринова [8] и др.), научно-практические работы по формированию конфликтной компетенции, в том числе и у специалистов юридического направления (Л.Р. Комалова, Б.И. Хасан [15], А.Г. Грецов Н.Н. Колмогорцев, Н.В. Гришина [3], А.В. Синякина, И.П. Краснощеченко, Р.К.Сережникова [13] и др.).

На современном этапе развития психологии конфликта значительное внимание уделяется практическому направлению в работе с конфликтами. О прикладном акценте психологии конфликта свидетельствуют разработки методик, направленных на предотвращение нежелательных конфликтных ситуаций, снижение эмоциональной напряженности при их протекании, поиск взаимовыгодных решений, удовлетворяющих цели всех сторон конфликта. Психологический фактор играет важную роль при возникновении, развитии и разрешении конфликта, так как они всегда появляются на стыке интересов и взглядов людей.

На сегодняшний день можно смело утверждать, что из всех научных дисциплин, изучающих конфликты, психологическая традиция изучения конфликтов является наиболее богатой и развитой. Исследования конфликтной компетентности сегодня развиваются на стыке различных направлений – психологии труда, общей, социальной, и организационной психологии [2]. Это связано, прежде всего, с двумя аспектами, первый – необходимость тщательного исследования возможных проявлений данного феномена, второе – решение практических задач, а именно поиск способов недопущения, управления и решения конфликтов, в том числе и в трудовой сфере.

По результатам анализа разных определений, можно сделать вывод, что конфликтная компетентность предполагает наличие знаний в области психологии конфликтов, умений по управлению конфликтами в определенных интересах, набор личностно-профессиональных качеств и освоенные ролевые модели поведения.

Формирование и дальнейшее развитие конфликтной компетентности является трудоемким и сложным процессом, который требует от специалистов большой подготовки в этом вопросе. По мнению Б.И. Хасана [15], она зависит от наличия знаний о возможных стратегиях поведения в конфликтной ситуации и умений реализовать эти стратегии на практике в конкретной ситуации. Опираясь на исследования Комаловой Л.Р., мы принимаем положение

о том, что формирование конфликтной компетентности включает следующие блоки:

- теоретические знания в сфере конфликтологии о видах и типах конфликтов, этапах развития, стратегиях поведения, методах и механизмах управления и разрешения конфликтов;

- владение технологиями предупреждения, управления, минимизации негативных последствий конфликта;

- рефлексивность, методологичность, объемность, креативность;

- владение технологиями контроля эмоционального состояния и борьбы со стрессом в конфликтах [14].

В настоящее время существует немало разработок по развитию конфликтной компетентности специалистов сферы «человек-человек» [7; 12; 13]. К основным методам формирования и развития конфликтной компетентности специалистов сферы «человек-человек» можно отнести – «конфликт-метод», социально-психологический тренинг, анализ конкретных ситуаций.

Конфликт по своей сути может быть рассмотрен как один из методов формирования и развития конфликтной компетентности и использоваться в процессе подготовки специалистов сферы «человек-человек». «Конфликт-метод» дает возможность проанализировать конфликтную ситуацию и выработать наиболее подходящую модель действий, а также минимизировать проявление отрицательных последствий конфликта и направить его в конструктивную сторону, позволяет:

- анализировать сущность конфликтной ситуации;

- разрабатывать необходимые методы работы с непосредственными участниками конфликта;

- развивать рефлексивное мышление;

- снижать уровень проявления отрицательных последствий;

- повышать самоконтроль и стрессоустойчивость при нахождении в конфликте.

Однако специалист, являющийся непосредственным участником конфликтной ситуации, в обязательном порядке, рефлексивное любое воздействие, поэтому экспериментирование с конфликтом крайне затруднено.

Также одним из основных методов формирования и развития конфликтной компетентности является социально-психологический тренинг. На сегодняшний день в теории и практике психологии тренинг позиционируется как один из самых эффективных методов формирования

и дальнейшего развития всех видов компетентностей. По своей сути тренинг представляет собой многофункциональный метод целенаправленных воздействий на психологические феномены человека, группы и организаций с целью профессионального и личностного развития человека. Макшанов С.И. определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений феноменов человека или группы с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [9]. Основной целью тренинга является повышение уровня сформированности социально-психологической и коммуникативной компетентности, развитие личности человека.

Анализ конкретных ситуаций также является важным методом развития конфликтной компетенции. Участники вовлекаются в обсуждение реальной жизненной ситуации, они имеют дело с конкретными, а не вымышленными фактами и событиями. Как правило, варианты представления конкретных ситуаций включают: классический развернутый (гарвардский) вариант с сохранением дат, имён, описанием контекста и т.д. или сокращенный вариант (модельный), часто прописанный в фабулах. Для анализа также может использоваться видеоматериал, случай из жизни, предложенный участниками, случай, возникший в диалоге, а также решение, уже принятое в конкретной ситуации [7]. По мнению Коломинского Я.Л. [6] анализ конкретных ситуаций помогает участникам обратиться к конкретному опыту, чтобы затем перейти к его осмыслению, рефлексии и перенести полученные навыки анализа на реальный круг ситуаций собственной жизни. Анализ конкретных ситуаций при развитии конфликтной компетенции специалистов позволяет сделать акцент на специфику профессиональных процессов, протекающих в конкретной организа-

ции. Кроме того, при использовании данного метода специалист смотрит на конфликт не как непосредственный участник, а как сторонний эксперт, что позволяет нивелировать эмоциональную составляющую и сосредоточиться на конструктивном разрешении конфликтной ситуации.

Таким образом, формирование и развитие конфликтной компетенции является сложным и многогранным процессом, в котором присутствуют как теоретический, так и практический аспекты.

Организация исследования и его результаты:

Исследование сформированности конфликтной компетентности правозащитников было проведено на базе трех аппаратов уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации, входящих в состав Центрального Федерального органа. В исследовании приняли участие 37 работников аппаратов.

При проведении исследования использовались следующие психодиагностические методики:

– Тест-опросник К. Томаса, диагностирующий стратегии поведения в конфликтных ситуациях;

– Тест-опросник «Личностная конфликтность и агрессивность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева;

– Тест на асертивность;

– Опросник «Большая пятерка», Р. МакКрае и П. Коста.

В таблице 1 приведены результаты диагностики сотрудников аппаратов уполномоченного по правам ребенка, выполненной с помощью методики К. Томаса, выявляющей стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Таблица 1 – Описательная статистика результатов, полученных при проведении психодиагностического исследования по методике К.Томаса

Шкала	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Среднее значение	4,89	6,49	6,92	6,46	5,24
Минимальное значение	0	3	3	2	1
Максимальное значение	9	10	11	10	8
Ст. отклонение	2,3	1,7	1,9	2,2	2,2
Низкий уровень	37,8 %	10,8%	5,4%	27,0%	35,1%
Оптимальный уровень	51,4 %	64,9%	51,4%	29,7%	48,7%
Высокий уровень	10,8%	24,3%	43,2%	43,2%	16,2%

Оптимальной стратегией поведения в конфликте из 37 испытуемых обладает только 1 сотрудник аппаратов уполномоченных по правам ребенка. Как видно из таблицы №1 по шкалам «Соперничество», «Сотрудничество», «Компромисс», «Приспособление» у испытуемых преобладает оптимальный уровень стиля поведения. По шкале «Избегание» преобладает высокий уровень выраженности стиля поведения, что говорит о нежелании к кооперации и отсутствии тенденции к достижению соб-

ственных целей. Следует отметить, что только 10,8% и 5,4% участников исследования имеют низкий уровень тактики поведения в конфликте по шкалам «Сотрудничество» и «Компромисс» соответственно.

В таблице 2 приведен анализ результатов психодиагностического исследования с использованием тест-опросника «Личностная конфликтность и агрессивность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева.

Таблица 2 – Описательная статистика результатов, полученных с использованием тест-опросник «Личностная конфликтность и агрессивность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева

Шкала	Вспыльчивость	Напористость	Обидчивость	Неуступчивость	Бескомпромиссность	Мстительность	Нетерпимость к мнению других	Нетерпимость к подозрительности	Положительная агрессивность	Негативная агрессивность	Конфликтность
Среднее значение	4,5	3,2	4,1	2,4	7,6	2,6	3,2	3,8	5,6	5,7	20,0
Минимальное значение	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	6
Максимальное значение	9	6	9	7	10	5	8	7	11	10	33
Ст. отклонение	2,1	1,3	2,8	1,5	1,9	1,5	2,1	1,9	2,2	2,8	6,1
Низкий уровень	35,1%	56,8%	46,0%	75,7%	2,7%	73,0%	56,8%	37,8%	81,1%	62,2%	29,7%
Средний уровень	46,0%	43,2%	32,4%	21,6%	24,3%	27,0%	35,1%	59,5%	18,9%	37,8%	62,2%
Высокий уровень	18,9%	0,0%	21,6%	2,7%	73,0%	0,0%	8,1%	2,7%	0,0%	0,0%	8,1%

Низкий уровень суммарного показателя «Положительная агрессивность» имеет 81,1% участников исследования, что свидетельствует о наличии у них личностных качеств и установок, препятствующих самозащите, противостоянию манипуляциям и давлению, преодолению трудностей, отстаиванию своей позиции.

Низкий уровень суммарного показателя «Негативной агрессивности» имеет 62,2% испытуемых, 37,8% испытуемых – средний уровень. Данные показатели дают основание сделать вывод о том, что большинство сотрудников организаций имеют высокий уровень самоконтроля и управляемой эмоциональной возбудимости.

Средний уровень суммарного показателя «Конфликтность» имеет 62,2% испытуемых,

что свидетельствует об их среднем уровне раздражительности, самоконтроля и саморегуляции в ситуациях критики, мнительности и настороженности в общении с другими людьми присутствует, но выражены не сильно.

В таблице 3 приведены результаты психодиагностического исследования с использованием теста на выявление асертивности. Большинство участников исследования имеет нормальный уровень асертивности, что говорит о нацеленности на конструктивное межличностное взаимодействие, позволяющие противостоять манипуляции и агрессии.

Испытуемых с высоким уровнем асертивности, проявляющимся агрессивностью, согласно полученным результатам, незначительное количество – 2,7%.

Таблица 3 – Описательная статистика результатов, полученных при проведении психодиагностического исследования ассертивного поведения детских правозащитников

Шкала	Значение показателя
Среднее значение	56,4
Минимальное значение	35
Максимальное значение	74
Ст. отклонение	8,2
Низкий уровень	21,6%
Нормальный уровень	75,7%
Высокий уровень	2,7%

В таблице 4 приведены результаты диагностики с использованием пятифакторного личностного опросника. Большинство правозащитников имеет высокие значения фактора «Экстраверсия-интроверсия», что говорит о предпочтении работать с людьми, а также о склонности к вспыльчивости и проявлению агрессии, к риску и необдуманным действиям.

Практически все испытуемые – 94,6%, имеют высокие значения по фактору «Привязанность-обособленность». В конфликтной ситуации поведение данных специалистов нацелено на сотрудничество, на желание избежать разногласий и соперничества.

Таблица 4 – Описательная статистика результатов, полученных при проведении психодиагностического исследования по методике «Пятифакторный личностный опросник»

Шкала	Экстраверсия - интроверсия	Привязанность - обособленность	Самоконтроль - импульсивность	Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	Экспрессивность - практичность
Среднее значение	50,5	58,7	59,3	45,8	54,5
Минимальное значение	40	49	46	29	43
Максимальное значение	67	69	68	66	65
Ст. отклонение	7,3	5,4	5,9	8,4	5,8
Низкий уровень	5,4%	0,0%	0,0%	24,3%	0%
Средний уровень	46,0%	5,4%	10,8%	40,6%	18,9%
Высокий уровень	48,6%	94,6%	89,2%	35,1%	81,1%

Такая же ситуация складывается и по фактору «Самоконтроль-импульсивность», нами обнаружено, что 89,2% испытуемых имеют высокие значения. Данным сотрудникам свойственно контролировать эмоции, они придерживаются моральных принципов, что не позволяет им вести «нечестную игру» в конфликте, они ответственны при исполнении должностных обязанностей и это заставляет их бороться за свои интересы в конфликте.

Значения по фактору «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» распределены практически равномерно, а это значит, что доля сотрудников, не способных контролировать свои эмоции и вследствие

этого предрасположенных к совершению импульсивных поступков, значительна.

Большинство участников исследования имеет высокие значения по фактору «Экспрессивность – практичность», свидетельствующем о большом доверии интуиции нежели разуму, о легком отношении к жизни и своим поступкам, о желании избежать трудностей и рутины.

На следующем этапе с помощью непараметрического коэффициента корреляции Пирсона была проанализирована связь между массивами данных, полученных при проведении психодиагностического исследования, и характеристиками выборки по полу и стажу работы. В таблице 5 представлены статистически значимые связи между полученными результатами.

Таблица 5 – Статистически значимые связи между полученными результатами

Корреляционные связи	Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Вспыльчивость и обидчивость	$r = 0,426$	$\alpha = 0,01$
Нетерпимость к мнению других и обидчивость	$r = 0,448$	$\alpha = 0,01$
Нетерпимость к подозрительности и вспыльчивость	$r = 0,546$	$\alpha = 0,01$
Положительная агрессивность и напористость	$r = 0,765$	$\alpha = 0,01$
Положительная агрессивность и обидчивость	$r = 0,358$	$\alpha = 0,05$
Положительная агрессивность и неуступчивость	$r = 0,830$	$\alpha = 0,01$
Негативная агрессивность и обидчивость	$r = 0,424$	$\alpha = 0,01$
Негативная агрессивность и мстительность	$r = 0,688$	$\alpha = 0,01$
Конфликтность и стаж работы	$r = 0,422$	$\alpha = 0,01$
Конфликтность и вспыльчивость	$r = 0,815$	$\alpha = 0,01$
Конфликтность и обидчивость	$r = 0,711$	$\alpha = 0,01$
Конфликтность и бескомпромиссность	$r = 0,564$	$\alpha = 0,01$
Экстраверсия-интроверсия и избегание	$r = -0,438$	$\alpha = 0,01$
Конфликтность и нетерпимость к подозрительности	$r = 0,714$	$\alpha = 0,01$
Конфликтность и положительная агрессивность	$r = 0,420$	$\alpha = 0,01$
Соперничество и приспособление	$r = -0,440$	$\alpha = 0,01$
Сотрудничество и избегание	$r = -0,483$	$\alpha = 0,01$
Ассертивность и соперничество	$r = 0,339$	$\alpha = 0,05$

Полученные результаты показывают, что чем больше стаж работы, тем в большей степени развита конфликтность, следовательно, с ростом продолжительности работы в организации сотрудники становятся более раздражительными, у них снижается самоконтроль и саморегуляция, они остро реагируют на критику. Также в ходе исследования установлены корреляционные связи конфликтности с такими особенностями темперамента и характера личности как вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность и нетерпимость к подозрительности.

С уровнем экстраверсия связана такая стратегия поведения в конфликте, как избегание, чем выше показатель по шкале экстраверсия-интроверсия, тем реже сотрудник использует данную стратегию поведения.

Уровень асертивности коррелируется со стратегией поведения в конфликте «соперничество», чем выше уровень асертивности, тем чаще сотрудники готовы соперничать и отстаивать свою позицию.

Важно отметить, что между стратегиями поведения в конфликте «соперничество» и «приспособление», «сотрудничество» и «избегание» существует отрицательная корреляция. Это говорит о том, что сотрудники не ис-

пользуют все стратегии поведения, а используют в основном две или три.

Положительная агрессивность коррелируется с такими особенностями темперамента и характера личности, как напористость, обидчивость и неуступчивость, а отрицательная агрессивность с обидчивостью и мстительностью.

Проведенное исследование выявило проявления повышенной агрессивности, приоритет одной из форм поведения в конфликте, выраженность низкого или высокого уровня асертивности, импульсивность при принятии решений, что определило необходимость разработки обучающей программы для специалистов в сфере защиты прав детей.

Содержание проекта по развитию конфликтной компетентности сотрудников государственного органа, оказывающего юридические услуги по защите прав и законных интересов ребенка

Для развития конфликтной компетенции правозащитников нами разработан проект, содержание которого схематически представлено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Содержание проекта развития конфликтной компетентности

Программа обучающего семинара для правозащитников на тему: «Конфликтная компетентность» состоит из 4 модулей.

Модуль 1 – основы конфликтологии (понятие о конфликте, типология конфликтов, стадии протекания конфликтов, типы поведения в конфликтной ситуации).

Модуль 2 – правила поведения в конфликтной ситуации.

Модуль 3 – базовые принципы и внутриорганизационные нормы, определяющие профессиональное поведение сотрудников государственных органов, оказывающих юридиче-

ские услуги по защите прав и законных интересов ребенка.

Модуль 4 – саморегуляция эмоционального состояния при нахождении в конфликтной ситуации.

Тренинг является эффективным средством воздействия на человека в целом или на отдельные составляющие его самосознания. Основная идея любого тренинга – проанализировать и выявить потенциал человека, найти возможные пути его развития. По своей сути тренинг – это набор активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания

и саморазвития [10]. Таким образом, тренинг по развитию конфликтной компетентности должен содержать и составляющую обучающего характера, и практические упражнения.

Цель тренинга по развитию конфликтной компетентности сотрудников государственного органа, оказывающего юридические услуги по защите прав и законных интересов ребенка, заключается в следующем:

- сформировать адекватное отношение к конфликтам;
- научить управлять конфликтом;
- повысить коммуникативные навыки;
- повысить уровень самоконтроля в ситуациях неопределенности.

Задачи тренинга:

- обучить методам поиска решения конфликта;
- научить объективно оценивать сложившуюся конфликтную ситуацию;
- развить способность управлять своим поведением в сторону снижения его конфликтности;
- повысить уровень командного взаимодействия;
- развить коммуникабельность;
- развить умение справляться с возникающими проблемными ситуациями.

Программа тренинга содержит следующие блоки – понятие конфликта, его положительные и негативные стороны, стратегии поведения в конфликте, управление конфликтом, развитие навыков коммуникации, контроль поведения и эмоций в неопределенных ситуациях.

Ожидаемые результаты тренинга – развитие конфликтной компетентности, коммуникативных навыков и умений, расширение перечня способов практического поведения в конфликтной ситуации.

Тренинг рассчитан на 4 занятия по 3 часа:

Занятие 1 – повышение коммуникативных навыков и умений участников.

Занятие 2 – изучение организационных конфликтов.

Занятие 3 – изучение стратегий поведения и способов разрешения конфликтов.

Занятие 4 – поведение в ситуации неопределенности.

Таким образом, предложенная программа тренинга развития конфликтной компетентности охватывает основные особенности этого явления. Отдельно акцентируется внимание на необходимости понимания значимости теоретической части формирования компетентности, что находит выражение в мини-лекциях как составной части тренинговой методики. Также отдельно выделяются разные задачи формирования конфликтной компетентности у руководителей и сотрудников.

Далее важным этапом проекта является наблюдение за поведением заявителей, коллег и рефлексия собственного поведения, направленные на выявление причин, особенностей протекания и разрешения конфликтных ситуаций. После чего каждый сотрудник самостоятельно разрабатывает модели (алгоритмы) поведения в конфликтных ситуациях. Итогом проекта является совместная работа, с учетом полученных теоретических и практических знаний и навыков по анализу и обсуждению моделей поведения в конфликтных ситуациях.

Выводы

Проведенное исследование психологических особенностей сотрудников государственного органа, оказывающего юридические услуги по защите прав и законных интересов ребенка, показало целесообразность развития их конфликтной компетентности. Соответственно, разработанный нами проект направлен на расширение теоретических знаний специалистов о конфликтах, причинах конфликтов, видах конфликта, стратегиях поведения в конфликтных ситуациях, способах управления конфликтом, отработку оптимальных моделей поведения при разных типичных конфликтных ситуациях, повышение эмоциональной устойчивости. Проект включил в себя презентацию результатов психодиагностического исследования, проведение обучающего семинара, социально-психологический тренинг по развитию конфликтной компетентности, проведение целенаправленного наблюдения в течение месяца за поведением заявителей, коллег и рефлексии собственного поведения, разработку персональных моделей (алгоритмов) поведения в конфликтных ситуациях, мероприятий, направленных на снижение психоэмоционального напряжения и профилактики эмоционального выгорания. Реализация данного проекта позволит повысить эффективность профессиональной деятельности специалистов-правозащитников, снизить риски их конфликтного поведения и эмоционального выгорания.

Список литературы:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004, 591 с.
2. Бендюков, М.А. Транзакционная концепция конфликта и конфликтной компетентности в профессиональной сфере / М.А. Бендюков, А.Д. Харчук // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2. – № 3. – С. 39-59.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. Зазыкин, В.Г. Психологическая реальность конфликта / В.Г. Зазыкин, Ю.В. Оболонский. – М.: Психотерапия, 2013. – 380 с.
5. Кашапов, М.М. Психология конфликтной компетентности: Учебное пособие / М.М. Кашапов, М.В. Башкин. – Ярославль, 2010. – 128 с.
6. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: учебное пособие / Я.Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 200 с.
7. Король, Л.Г. Конфликтология учебное пособие для студентов, обучающихся по направлениям 37.04.01 Психология, 38.04.02 Менеджмент, 38.03.03 Управление персоналом / Л.Г. Король, И.В. Малимонов, Д.В. Рахинский. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 248 с.
8. Леонов, Н.И. Понятие и структура конфликтной компетентности: специфика возрастного этапа / Н.И. Леонов, Н.Г. Казарина // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2014. – № 1. – С. 155-157.
9. Мета Г. Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методами и профессиональными технологиями / Г. Мета, Г. Похмелькина. – М.: Изд-во «Verte», 2014. – 215 с.
10. Макшанов, С.И. Профессиональный тренинг / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
11. Овчаренко, В.И. Психоаналитический глоссарий / В.И. Овчаренко. – Минск: Вышэйшая школа, 1994. – 307 с.
12. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 2012. – 168 с.
13. Синякина, А.В. Конфликтная компетентность бортпроводников авиакомпании: оценка сформированности и предложения к разработке обучающей программы / А.В. Синякина, И.П. Краснощеченко, Р.К. Сережникова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т. 2. – Выпуск 1. – С. 62-73.
14. Комалова, Л.Р. Конфликтологическая компетентность как профессиональный принцип конструктивной коммуникации в конфликте / Л.Р. Комалова // Социальное управление, коммуникация и социально проектные технологии. Материалы Всероссийской конференции, приуроченной к 75- летию со дня рождения Т. М. Дридзе. Москва, 5-6 октября 2005 г. / под ред. А.В. Тихонова (отв. ред.) [и др.]. – М.: ИС РАН, 2006. – С. 348.
15. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта: учебное пособие / Б.И. Хасан. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 250 с.
16. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

D.D. Ilyukhin, O P. Marchenko

**CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF CHILDREN'S OMBUDSMAN OFFICE STAFF:
PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT AND DEVELOPMENT CONDITIONS**

Abstract: The article deals with the issues of conflict competence of the ombudsman office staff for the child's rights. The performance of their official duties is connected with direct contacts with people (parents, persons substituting them, etc.), in whose opinion, the rights and legitimate interests of children are violated. The total number of applications received annually by the ombudsman offices for the child's rights is about three thousand, of which 25% are written and 75% are oral applications received in the process of oral communication between the specialist of the office and the person during either the personal visit or telephone communications. It is significant that more than 90% of applications are related to the presence of a conflict situation with the applicant. In this regard, the specificity of the professional activity of children's human rights defenders is its conflictological burden - the conflict is relevant for them in connection with the implementation of professional tasks related to the protection of the legitimate interests and rights of children.

The authors present the results of the empirical study of employees' psychological characteristics at three ombudsman offices for the child's rights of the Russian Federation, in which the methods of theoretical (theoretical analysis of scientific and educational literature, comparison, matching, generalization) and empirical research (K. Thomas's test questionnaire for studying strategies of behavior in conflict situations, the test questionnaire "Personal conflict and aggressiveness" by E. P. Ilyin and P. A. Kovalev, the test for assertiveness, the questionnaire "Big Five" R. McCrae and P. Costa), as well as methods of statistical analysis of empirical evidence were used. The study of the psychological characteristics of employees of a state body that provides legal services to protect the child's rights and legitimate interests has shown the feasibility of developing their conflict competence.

The developed project is intended to eliminate the negative factors of the conflict competence development level of the human rights defender identified in the course of psychodiagnostic research.

Key words: conflict competence, human rights defender, conflict, conflict situation, socio-psychological training, analysis of specific situations, assertiveness

References:

1. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya / uchebnik dlya vuzov* – M.: UNITI-DANA, 2004, 591 p.
2. Bendyukov M.A., Kharchuk A.D. *Tranzaktsionnaya kontseptsiya konflikta i konfliktnoy kompetentnosti v professionalnoy sfere // Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda. 2017. V. 2. № 3. p. 39-59.*
3. Grishina N.V. *Psikhologiya konflikta. 2-ye izd. SPb.: Piter, 2008, 544 p.*
4. Zazykin V.G., Obolonsky Yu.V. *Psikhologicheskaya realnost konflikta. M.: Psikhoterapiya, 2013. 380 p.*
5. Kashapov M.M., Bashkin M.V. *Psikhologiya konfliktnoy kompetentnosti: Uchebnoye posobiye. Yaroslavl, 2010. 128 p.*
6. Kolominsky, Ya.L. *Psikhologiya vzaimootnosheny v malyykh gruppakh / Uchebnoye posobiye. M.: AST, 2010, 200 p.*
7. Korol L.G., Malimonov I.V., Rakhinskiy D.V. *Konfliktologiya/ uchebnoye posobiye dlya studentov, obuchayushchikhsya po napravleniyam 37.04.01 Psikhologiya, 38.04.02 Menedzhment, 38.03.03 Upravleniye personalom. Ulyanovsk: Zebra, 2015, 248 p.*
8. Leonov N.I., Kazarina N.G. *Ponyatiye i struktura konfliktnoy kompetentnosti: spetsifika vozrastnogo etapa // Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2014. № 1, p. 155-157.*
9. Meta G., Pokhmelnina G. *Mediatsiya – iskusstvo razreshat konflikty. Znakomstvo s teoriyey, metodami i professionalnymi tekhnologiyami. M.: PH «Verte», 2014, 215 p.*
10. Makshanov S.I. *Professionalny trening. SPb., 1997.*
11. Ovcharenko V.I. *Psikhoanalitichesky glossary. Minsk: Vysheyshaya shkola, 1994, 307 p.*
12. Petrovskaya L.A. *Teoreticheskiye i metodicheskiye problemy sotsialno-psikhologicheskogo treninga. M.: MSU, 2012, 168 p.*
13. Sinyakina A.V., Krasnoshchchenko I.P., Serezhnikova R.K. *Konfliktnaya kompetentnost bortprovodnikov aviakompanii: otsenka sformirovannosti i predlozheniya k razrabotke obuchayushchey programmy // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1. Psikhologicheskkiye nauki. Pedagogicheskkiye nauki. 2019. V.2, Issue 1. № 1, p. 62-73.*
14. Komalova L. R. *Konfliktologicheskaya kompetentnost kak professionalny printsip konstruktivnoy kommunikatsii v konflikte//Sotsialnoye upravleniye, kommunikatsiya i sotsialno proyektnye tekhnologii. Materialy Vserossiyskoy konferentsii, priurochennoy k 75- letiyu so dnya rozhdeniya T. M. Dridze. Moscow, October 5-6 2005 / Ed. A.V. Tikhonov (pr.ed.) and others. — M.: IS RAN, 2006., p. 348.*
15. Khasan B.I. *Konstruktivnaya psikhologiya konflikta / uchebnoye posobiye. SPb.: PH Piter, 2003, 250 p.*
16. Hjelle L., Ziegler D. *Teorii lichnosti – SPb.: Piter Press, 1997, 608 p.*

УДК 159.99

Е.В. Леонова, О.И. Кривова, Д.В. Белоусова
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
С ОПЫТОМ СЛУЖБЫ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

Аннотация: Представлены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей сотрудников органов внутренних дел (ОВД) с опытом работы в экстремальных условиях (на примере Северо-Кавказского региона (СКР)). Исследование проводилось с помощью методик: Индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик, опросник Самочувствие, активность, настроение В.А. Доскина. Согласно результатам исследования, сотрудники, имеющие опыт несения службы в СКР, имеют более высокие показатели стрессоустойчивости и эмоциональности, что позволяет охарактеризовать их, как ответственных, но эмоционально нестабильных. Актуальное на момент обследования психоэмоциональное состояние позволяет сделать вывод о накоплении усталости у сотрудников ОВД, имеющих опыт работы в СКР. Исходя из полученных результатов предложены рекомендации по повышению эффективности психологического отбора сотрудников при командировании в СКР.

Ключевые слова: сотрудники ОВД, экстремальные условия службы, Северо-Кавказский регион, психологические особенности, стрессоустойчивость, эмоциональность

Введение. В настоящее время сотрудники органов внутренних дел субъектов РФ принимают активное участие в поддержании правопорядка, пресечении преступных действий бандформирований и организованной преступности в Северо-Кавказском регионе [9]. Согласно Приказу МВД России от 10.08.2012 г. «О совершенствовании организационных мероприятий по командированию сотрудников органов внутренних дел РФ в Северо-Кавказский регион РФ и контролю за несением ими службы в ВОГОиП МВД России» осуществляется комплекс мероприятий по подготовке и командированию сотрудников органов внутренних дел РФ в Северо-Кавказский регион, в соответствии с п.1.4 данного приказа «исключаются факты направления в служебные командировки на территорию СКР для выполнения оперативно-служебных задач в составе ВОГОиП МВД России сотрудников, стаж службы которых в органах внутренних дел Российской Федерации составляет менее трех лет, не имеющих практических навыков по соответствующим направлениям деятельности, имеющих неснятые дисциплинарные взыскания, достигших предельного возраста пребывания на службе в органах внутренних дел, имеющих медицинские противопоказания к службе в данном регионе, а также сотрудников, не рекомендованных для выполнения служебных задач в особых условиях по результатам психологического и психофизиологического обследований» [8].

Обзор литературы. Процесс адаптации сотрудников органов внутренних дел, прибыв-

ших из других регионов РФ на территорию Северо-Кавказского региона, к новым социально-психологическим, климатогеографическим и этническим условиям, с которыми сотрудники сталкиваются при выполнении оперативно-служебных задач, представляет значительные трудности.

Профессиональная деятельность сотрудников ОВД в этот период характеризуется длительным воздействием значительного числа стрессогенных психотравмирующих факторов и протекает в экстремальных условиях: сотрудники зачастую несут службу в усиленном режиме, в специальном снаряжении, включая спецсредства и различные виды оружия, находясь в постоянной готовности к изменению обстановки [1, с. 5].

Несение службы в экстремальных условиях определяет высокие требования к психической сфере личности сотрудников ОВД, их стрессоустойчивости и психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях. Наличие постоянной угрозы для жизни, высокая вероятность травматизации и гибели предъявляют высокие требования не только к уровню профессиональной подготовленности, но и к психологическим качествам личности, обуславливающим успешность деятельности в чрезвычайных ситуациях.

Для решения задач кадровой политики, организации профессиональной подготовки кадров в системе МВД России, повышении эффективности работы сотрудников полиции в структуре Министерства Внутренних дел

сформирован Департамент государственной службы и кадров Министерства внутренних дел Российской Федерации (ДГСК МВД России) [7]. В структуру которого входит Управление организации морально-психологического обеспечения, которое в свою очередь включает Отдел организации психологической работы.

В настоящее время сотрудники ОВД, желающие направиться в боевую командировку в Северо-Кавказский регион, в обязательном порядке проходят психологический отбор в специальных Центрах Психофизиологической Диагностики (ЦПД) МВД. По результатам психодиагностического обследования сотрудника в данном центре на место его постоянной службы приходит заключение о пригодности или непригодности этого сотрудника к выполнению профессиональных задач в условиях Северо-Кавказского региона.

Перечень методик, используемых в ЦПД, является информацией для внутреннего пользования. Сотрудники психологической службы ОВД получают только заключение, но они не видят качественных и количественных показателей оценки индивидуально-психологических особенностей и актуального психоэмоционального состояния.

Полагаем, что первичная оценка готовности сотрудника к несению службы в Северо-Кавказском регионе должна осуществляться на базе ОВД, в котором сотрудник несет постоянную службу, с целью снижения психоэмоционального напряжения и уровня тревожности, которые возникают при проведении психодиагностического обследования в ЦПД, и которые непосредственно сказываются на результатах обследования эмоциональной и когнитивной сфер личности [2, с. 33-34; 11, с. 352-354; 14, с. 220; 15, с.81-83].

Основными направлениями психологической работы при принятии решения о направлении сотрудника ОВД в ЦПД МВД, для последующего постановления о командировании данного сотрудника в Северо-Кавказский регион должны стать:

– психодиагностическое обследование личности сотрудника ОВД, с целью выявления лиц с нежелательными для несения службы в экстремальных условиях индивидуально-психологическими особенностями и психоэмоциональными состояниями;

– создание условий для формирования у сотрудников индивидуально-психологических

особенностей являющихся профессионально важными при несении службы в экстремальных условиях;

– мониторинг морально-психологического состояния сотрудников, социально-психологического климата, процессов и явлений в служебных коллективах, члены которого намереваются отправиться в боевую командировку в Северо-Кавказский регион.

Проведя анализ научных работ отечественных специалистов, посвященных изучению индивидуально-психологических особенностей сотрудников органов внутренних дел, имеющих опыт несения службы в экстремальных условиях [10, с. 420-421; 5, с. 125; 12, с. 81; 4, с. 102-104], считаем необходимым диагностировать перед отправлением сотрудников ОВД в командировку в Северо-Кавказский регион следующие характеристики:

- уровень стрессоустойчивости;
- адаптационные ресурсы;
- уровень саморегуляции;
- уровень профессионального выгорания;
- эмоциональность;
- тип темперамента;
- акцентуации характера;
- коммуникативные способности;
- склонность к аддиктивному поведению;
- копинг-стратегии;
- ресурсность личности;
- функциональное состояние.

Методы. В феврале 2020 года на базе Управления Министерства Внутренних Дел (УМВД) по городу Калуге было проведено эмпирическое исследование стрессоустойчивости, эмоциональной лабильности и функционального состояния 40 сотрудников ОВД мужского пола, 20 из которых имеют опыт работы в СКР и 20 не имеют подобного опыта. Цель нашего эмпирического исследования: установить различия выраженности психологических показателей в двух несвязанных выборках и небольшой объем ($n_1=n_2=20$) исследуемых групп определили выбор непараметрических критериев анализа различий. В настоящей работе мы использовали U-критерий Манна-Уитни [6, с. 253]. В качестве психодиагностического инструментария выступили методики: «Индивидуальный типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик [13, с. 64-72] и опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В.А. Доскина [3, с. 35-38] (табл. 1).

Таблица 1 – Исследуемые характеристики и методики исследования

Исследуемые характеристики	Шкала	Методика
Уровень стрессоустойчивости	Тревожность	ИТО
Эмоциональность	Лабильность	ИТО
Актуальное психоэмоциональное состояние	Самочувствие	САН
	Активность	САН
	Настроение	САН

Результаты. Средние значения показателей тревожности и лабильности выше у сотрудников ОВД, имеющих опыт работы в Северо-Кавказском регионе, в отличие от сотрудников ОВД, не имеющих подобного опыта. Следовательно, можно сделать вывод и о более высоких показателях стрессоустойчивости и эмоциональности первой группы сотрудников по сравнению со второй. Что позволяет охарактеризовать сотрудников, имеющих опыт работы в СКР, как ответственных, но эмоционально нестабильных (см. рис. 1).

Актуальное на момент обследования психоэмоциональное состояние (см. рис. 2), оцени-

валось по трем показателям: самочувствие, активность, настроение. Согласно полученным данным, сотрудники, имеющие опыт работы в СКР, по всем трем показателям получили нормативные результаты, которые, однако, несколько ниже показателей сотрудников ОВД, не имеющих опыт службы в Северо-Кавказском регионе. Этот факт, а также изменение соотношения между показателями может свидетельствовать о накоплении усталости у сотрудников ОВД, имеющих опыт работы в Северо-Кавказском регионе.

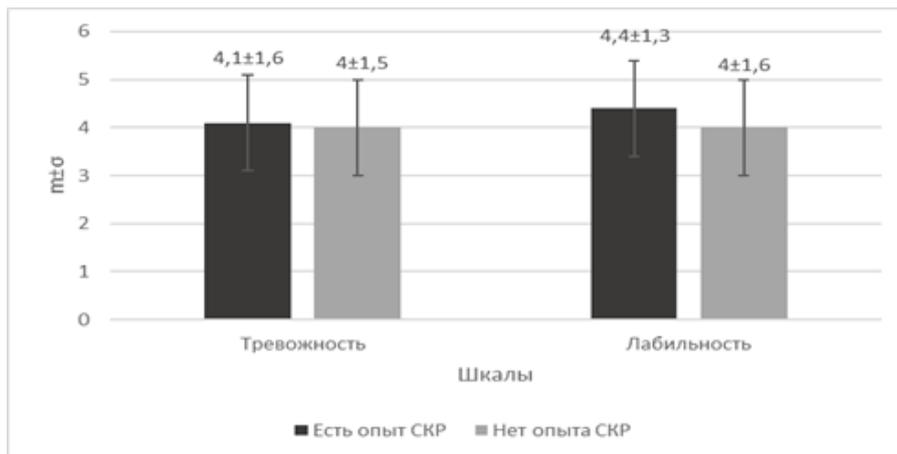


Рисунок 1 – Индивидуально-типологические особенности сотрудников ОВД, имеющих опыт службы в стандартных и экстремальных условиях

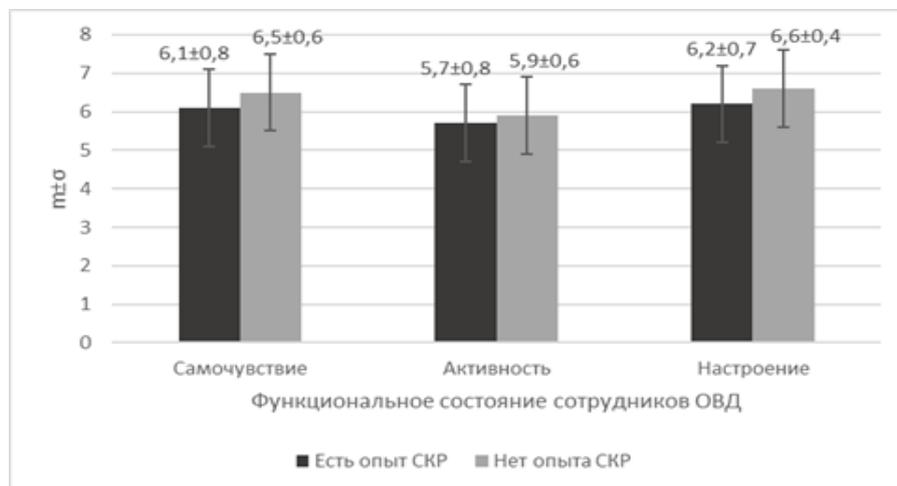


Рисунок 2 – Функциональное состояние сотрудников ОВД, имеющих опыт работы в стандартных и экстремальных условиях

Согласно результатам, представленным в таблице 2, статистически значимые различия среди характеристик модели исследования были обнаружены только по показателю «самочувствие» на 5% уровне значимости. Это означает, что на достаточном ($p \leq 0,05$) уровне зна-

чимости субъективная оценка актуального самочувствия: силы (работоспособности), здоровья у сотрудников ОВД, не имеющих опыта работы в Северо-Кавказском регионе, выше (благоприятнее), чем у сотрудников ОВД, имеющих опыт работы в Северо-Кавказском регионе.

Таблица 2 – Статистическая значимость различий показателей с использованием U-критерия Манна-Уитни

Показатели	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости
Тревожность	185	$p > 0,05$
Лабильность	170	$p > 0,05$
Экстраверсия	152,5	$p > 0,05$
Спонтанность	185,5	$p > 0,05$
Агрессивность	181	$p > 0,05$
Ригидность	141	$p > 0,05$
Интроверсия	125	$p \leq 0,05$
Сензитивность	193	$p > 0,05$
Самочувствие	129	$p \leq 0,05$
Активность	169	$p > 0,05$
Настроение	147,5	$p > 0,05$

Заключение. Таким образом, для снижения психоэмоционального напряжения и уровня тревожности, которые возникают при проведении психодиагностического обследования в ЦПД, и которые непосредственно сказываются на результатах обследования эмоциональной и когнитивной сфер личности, предлагаем расширить полномочия психологической службы территориальных ОВД при командировании сотрудников ОВД для решения боевых задач в Северо-Кавказский регион. Основными направлениями психологической работы при принятии решения о направлении сотрудника ОВД в ЦПД МВД, для последующего постановления о командировании данного сотрудника в Северо-Кавказский регион должны стать:

- психодиагностическое обследование личности сотрудника ОВД;
- формирование у сотрудников индивидуально-психологических особенностей являющихся профессионально важными при несении службы в экстремальных условиях;

– мониторинг морально-психологического состояния сотрудников, социально-психологического климата, процессов и явлений в служебных коллективах.

Отсутствие статистически значимых различий по иным исследуемым показателям можно оценить положительно. Это означает, что у сотрудников ОВД, имеющих опыт работы в Северо-Кавказском регионе, и сотрудников, не имеющих подобного опыта, наблюдаются сходные уровни выраженности индивидуально-психологических особенностей и актуального на момент обследования психоэмоционального состояния, что в свою очередь может свидетельствовать об эффективной работе психологической службы по успешной реадaptации первых к обычным условиям жизни и несения службы по возвращении из экстремальных условий боевой командировки Северо-Кавказского региона.

Список литературы:

1. Адаев, А.И. Оценка и прогноз психологической готовности сотрудников органов внутренних дел МВД России к деятельности в экстремальных ситуациях: Автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.06 / А.И. Адаев; С.-Петерб. ун-т МВД РФ. – Санкт-Петербург, 2004. – 168 с.
2. Билоус, Т.Л. Эффективность профессиональной деятельности будущих работников органов внутренних дел как функция их тревожности / Т.Л. Билоус // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2013. – №22. – С. 32-37.
3. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А.А. Карелин. – М.: ЭКСМО, 2005. – 414 с.

4. Вахнина, В.В. Психологическая работа в органах внутренних дел. Учебное пособие / В.В. Вахнина, Т.В. Мальцева, О.А. Ульянина, Н.В. Ложкина. – М., 2019. – 180 с.
5. Кокурин, А.В. Личностные особенности военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов, обуславливающие психологическую готовность к несению службы с огнестрельным оружием / А.В. Кокурин, В.Е. Петров // *Lex Russica*. – 2018. – №9 (142). – С. 121-129.
6. Леонова, Е.В. Качественные и количественные методы исследования в психологии: учебник [Электронный ресурс] / Е.В. Леонова. – Электрон. текстовые данные. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Ай Пи Эр Медиа, 2017. – 411 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/71813.html>.
7. Приказ МВД России от 16.06.2011 № 660 «Об утверждении Положения о Департаменте государственной службы и кадров Министерства внутренних дел Российской Федерации».
8. Приказ МВД России от 10.08.2012 №776 «О совершенствовании организационных мероприятий по командированию сотрудников органов внутренних дел РФ в Северо-Кавказский регион РФ и контроля за несением ими службы в ВОГОиП МВД России».
9. Приказ МВД России от 14.02.2017 № 65 «Об утверждении порядка и условий командирования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации на территории Российской Федерации».
10. Прикладная юридическая педагогика в органах внутренних дел: учебник для курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России юридического профиля / В.Я. Кикоть, А.М. Столяренко, С.А. Беличева [и др.]; под ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 512 с.
11. Самитов, Э.О. Проблема тревожности в работе сотрудников ОВД России / Э.О. Самитов, Р.Р. Фатхуллин // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. – 2019. – №1. – Том 8. – С. 351-357.
12. Смирнов, В.Н. Психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» / В.Н. Смирнов, Е.В. Петухов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 207 с.
13. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – 621 с.
14. Трошихина, Е.Г. Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия / Е.Г. Трошихина, В.Р. Манукян // *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика*. – 2017. – №3. – С. 211-223.
15. Яковлева, М.А. Деятельность психологов органов внутренних дел по отбору кандидатов на службу / М.А. Яковлева // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 1998. – №2. – С. 81-83.

E.V. Leonova, O.I. Krivova, D.B. Belousova
**PSYCHOLOGICAL TRAITS OF POLICE OFFICERS
WITH SERVICE EXPERIENCE IN EXTREME CONDITIONS**

Abstract: Results of research psychological traits of police officers with service experience in extreme conditions (North Caucasus region) are presented. L. Sobchick questionnaire (Individual Psychological Questionnaire) and Doskin test (Well-being. Activity. Mood) were used for psychological traits study. According to the results, police officers with professional experience in extreme conditions in North Caucasus region have higher stress resistance and emotionality that allow characterizing them as responsible but emotionally unstable persons. Their relevant psychoemotional state at the moments of the research allow making the conclusion about police officers' tiredness after service in North Caucasus region. Based on the results obtained there are given the recommendations on increasing effectiveness of officers' selection for secondment to North Caucasus region.

Key words: police officers, service experience in extreme conditions, North Caucasus region, psychological traits, stress resistance, emotionality

References:

1. Adayev A.I. Otsenka i prognoz psikhologicheskoi gotovnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del MVD Rossii k deyatelnosti v ekstremalnykh situatsiyakh: avtoref... kand. psikhol. nauk: 19.00.06 / SPb uni MDA RF. Saint-Petersburg, 2004. 168 p.
2. Bilous N.L. Effektivnost professionalnoi deyatelnosti budushchikh rabotnikov organov vnutrennikh del kak funktsiya ikh trevozhnosti // Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoi akademii MVD Rossii. 2013. № 22. P. 32-37.
3. Bolshaya entsiklopediya psikhologicheskikh tekstov / auth-comp. A.A. Karelin. Moscow: EKSMO, 2005. 414 p.
4. Vakhnina V.V., Maltseva T.V., Ulyanina O.A., Lozhkina N.V. Psikhologicheskaya rabota v organakh vnutrennikh del / Uchebnoye posobiye. M., 2019. 180 p.
5. Kokurin A.V., Petrov V.E. Lichnostnye osobennosti voyennosluzhashchikh i sotrudnikov pravookhranitelnykh organov, obuslavlivayushchikh psikhologicheskuyu gotovnost k neseniyu sluzhby s ognestrelnym oruzhiem // Lex Russica, 2018. № 9 (142). P. 121-129.
6. Leonova E.V. Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniya v psikhologii: uchebnik [Electronic resource] / E.V. Leonova. – Kaluga: Kaluga State university named after K.E. Tsiolovsky, IPR Media, 2017. 411 p. Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/71813.html>.
7. Oder of Russia MIA on 16.06.2011 № 660 “Ob utverzhdenii Polozheniya o Departamente gosudarstvennoi sluzhby i kadrov Ministerstva Vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii”.
8. Oder of Russia MIA on 10.08.2012 № 776 “O sovershenstvovanii organizatsionnykh meropriyaty po komandirovaniyu sotrudnikov organov vnutrennikh del RF v Severo-Kavkazsky region RF i kontrolya za neseniyem imi sluzhby v VOGOiP MVD Rossii”.
9. Oder of Russia MIA on 14.02.2017 № 65 “Ob utverzhdenii poryadka i uslovy komandirovaniya sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii na territorii Rossiiskoi Federatsii”.
10. Prikladnaya yuridicheskaya pedagogika v organakh vnutrennikh del: uchebnik dlya kursantov i slushatelei obrazovatelnykh uchrezhdeniy MVD Rossii yuridicheskogo profilya / V.Ya. Kikot, A.M. Stolyarenko, S.A. Belicheva [and oth.]; ed. by V.Ya. Kikot, A.M. Stolyarenko. M.: UNITI-DANA, 2017. 512 p.
11. Samitov E.O., Fatkhullin R.R. Problema trevozhnosti v rabote sotrudnikov OVD Rossii // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya. 2019. № 1. Vol. 8. P. 351-357.
12. Smirnov V.N., Petukhov E.V. Psikhologiya v deyatelnosti sotrudnikov pravookhranitelnykh organov: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spetsialnosti "Yurisprudentsiya". M.: UNITI-DANA, 2017. 207 p.
13. Sobchik L.N. Psikhologiya individualnosti: teoriya i praktika psikhodiagnostiki / SPb.: Rech, 2005. 621 p.
14. Troshchikhina E.G., Manukyan V.R. Trevozhnost i ustoichivyye emotsionalnye sostoyaniya v structure psikhoemotsionalnogo blagopoluchiya // Vestnik SPbSU. Ser. 16: Psikhologiya. Pedagogika, 2017. № 3. P. 211-223.
15. Yakovleva M.A. Deyatelnost psikhologov organov vnutrennikh del po otboru kandidatov na sluzhbu // Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh, 1998. № 2. P. 81-83.

УДК 159.99

И.П. Краснощеченко, А.А.Брылева
**ДИНАМИКА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ
СОТРУДНИКОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ В ТЕЧЕНИЕ ФИНАНСОВОГО ГОДА**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению стрессоустойчивости работников нефтегазовой отрасли. Представлена характеристика деятельности сотрудников нефтегазовой отрасли и особенности их служебных задач. Опираясь на теоретические подходы, авторы обосновывают критерии выбора психодиагностических методик исследования.

В работе отражены основные результаты эмпирического исследования особенностей динамики стрессоустойчивости, ее самооценки и параметров у сотрудников нефтегазовой отрасли в течение финансового года по результатам четырех срезов, проведенных в ноябре, декабре, феврале и апреле (соответственно в начале, середине и ближе к концу финансового года) с применением теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона; методики ДОРС А.Б. Леоновой и С.Б. Величковского (дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности) и методики диагностики состояния стресса, разработанной К. Шрайнером для выявления особенностей переживания стресса: степени самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях.

Анализ динамики стрессоустойчивости на протяжении финансового года показал, что увеличение уровня стресса, сопровождающееся проявлением негативных симптомов – возрастанием утомления, монотонии, пресыщения, вместе с тем ведет к повышению уровня самооценок стрессоустойчивости. Полученные результаты позволили подтвердить гипотезу о наличии динамики стрессоустойчивости на разных этапах финансового года. Гипотеза о снижении стрессоустойчивости сотрудников нефтегазовой отрасли к концу финансового года (в связи с повышением организационного стресса и неблагоприятных социальных и экономических факторов, обусловленных пандемией зимой-весной 2020 г.) не подтвердилась. Несмотря на неблагоприятные внутри- и внешне-экономическую ситуации, наблюдается повышение стрессоустойчивости работников при повышении уровня стресса. Данное исследование дает основание для утверждения о необходимости создания системы психологического сопровождения профессиональной деятельности сотрудников нефтегазовых компаний.

Ключевые слова: нефтегазовая отрасль, стрессоустойчивость, национальная безопасность, финансовый год, профессионально важные качества сотрудников нефтегазовой отрасли, служебные задачи сотрудников нефтегазовой отрасли

Введение

Газовая и нефтяная промышленность занимают существенную socioэкономическую нишу. Более половины бюджета Российской Федерации составляет прибыль нефтегазовой промышленности, полученная от продажи нефти на международных сырьевых рынках. Результативность данной отрасли обеспечивает национальную безопасность и стабильность экономики России и других, связанных с ней сфер общества. Работа в нефтегазовой отрасли напрямую зависит от человеческого фактора, предполагает высокую стрессоустойчивость и психологическую готовность ее сотрудников к реализации профессиональной деятельности на протяжении всего финансового года и успешное выполнение профессиональных задач в условиях нестабильности мировых рынков сырьевых ресурсов. Лидером по транспортированию нефти и нефтепродуктов является

Российская компания ПАО «Транснефть». Ее дочерние акционерные общества располагают крупнейшей в мире системой магистральных нефтепроводов и нефтепродуктопроводов. Одним из таких дочерних обществ является АО «Транснефть-Дружба», на базе которой было проведено данное исследование. Сотрудник компании – один из главных ресурсов, важнейшая составляющая стратегического развития организации [8]. От человеческого фактора зависит функционирование нефтегазовой отрасли, ее эффективность и, в конечном итоге, – благосостояние Российского государства. Соответственно, к сотрудникам компании предъявляются высокие требования – они должны быть конкурентоспособными профессионалами в своей сфере, обладающими высокой стрессоустойчивостью как важнейшей личностной характеристикой, что определило актуальность и замысел данного исследования.

Теоретические основы исследования

Исследованиями феномена стресса и проблемы стрессоустойчивости занимались многие авторы, в т.ч.: В.А. Бодров [2], Ю.Г. Чирков [11], Г. Селье [6], Дж. Эверли [13], Н.Е. Водопьянова [3], Р. Лазарус [5] и др.

В теории Г. Селье стресс рассматривается как фактор приспособления к жизни и условие для преодоления для различных негативных воздействий. Р. Лазарус различает физиологический и психологический стрессы, в его исследованиях психологический стресс проявляется восприятием, оценкой и переживанием субъектом случившейся ситуации.

В позиции профессиональной деятельности специалистов нефтегазовой отрасли стрессоустойчивость занимает одно из центральных звеньев. Это обусловлено тем, что каждый сотрудник, имеющий в структуре своей личности комплекс черт, необходимых для успешной адаптации к различным условиям, будет более работоспособен, активен, конкурентоспособен и менее утомляем [7].

Под стрессоустойчивостью специалиста нефтегазовой отрасли мы понимаем комплексную характеристику субъекта, обеспечивающую его оптимальное взаимодействие с окружающей средой в условиях высоких физических и психоэмоциональных нагрузок, обусловленных высокой ответственностью за выполнение профессиональных задач в контексте требований национальной безопасности, связанную с такими личностными особенностями, как высокая эмоциональная устойчивость, повышенный самоконтроль за исполнением деятельности, грамотное исполнение служебных задач, высокая работоспособность, профессионализм и т.д.

На рисунке 1 представлена схема стрессоустойчивости в структуре личности специалиста (инженера) ремонтного структурного подразделения нефтегазовой отрасли, отражающая наше понимание, сложившееся в результате анализа литературы по данной проблеме и изучения специфики профессиональной деятельности в процессе экспертного интервью с представителями отрасли.

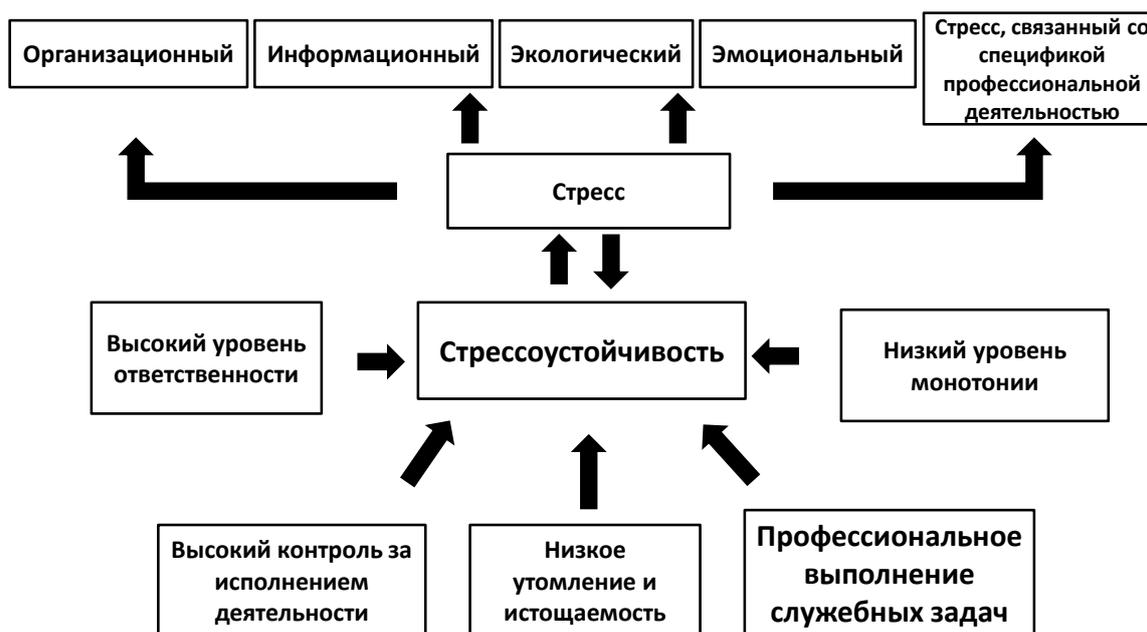


Рисунок 1 – Схема стрессоустойчивости в структуре личности специалиста нефтегазовой отрасли – работника ремонтного структурного подразделения нефтегазовой отрасли

Критериями высокой стрессоустойчивости мы считаем:

- 1) способность поддерживать оптимальную работоспособность и эффективность деятельности в напряженных ситуациях;
- 2) способность личности сохранять оптимальное психическое состояние при воздействии негативных факторов.

На основе теоретического анализа, были сформулированы следующие гипотезы:

1. Существует динамика стрессоустойчивости сотрудников нефтегазовой отрасли в течение финансового года.
2. Самооценка и отдельные параметры стрессоустойчивости сотрудников нефтегазовой отрасли к концу финансового года (в связи

с повышением организационного стресса) имеет тенденцию к снижению.

Характеристика базы, выборки и процедуры исследования

Исследование стрессоустойчивости работников нефтегазовой отрасли проводилось на базе АО «Транснефть-Дружба» – дочерней компанией Брянского филиала ПАО «Транснефть» – представленной крупнейшей в мире системой магистральных нефтепроводов и нефтепродуктопроводов.

Выборку составили сотрудники Ремонтного структурного подразделения Брянского филиала АО «Транснефть-Дружба» в количестве 40 человек в возрасте 25-60 лет. Сотрудники специализируются на ремонте и обслуживании оборудования объектов, распределенных на значительной территории (магистральные трубопроводы, высоковольтные линии электропередач (электрические сети) и т.п.). Помимо работы на ремонтных объектах, сотрудники данного отдела работают с документацией по своим участкам, заполняют отчеты, акты выполненных работ и протоколы. Деятельность сотрудников нефтегазовой отрасли, ежедневно выполняющих свои задачи в строго определенное на них время, следуя строгим инструкциям и предписаниям, порой находясь в экстремальных условиях, влияет на экономическую безопасность страны, [7], что предполагает проявление работниками нефтегазовой отрасли высокой стрессоустойчивости, сформированность механизмов совладения стрессом.

Большую часть отчетных документов по обслуживанию трубопроводов сотрудники компании АО «Транснефть-Дружба» сдают в августе. В это же время формируются основные цели дальнейшего развития, ставятся новые задачи. Именно поэтому в компании данный период принято считать окончанием финансового года.

Для отслеживания динамики параметров стрессоустойчивости и ее самооценки в течение финансового года были проведены срезы в ноябре, декабре, феврале и апреле (в начале, середине и ближе к концу финансового года) с применением следующих психодиагностических методик:

– тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона [12];

– методика ДОРС А.Б. Леоновой и С.Б. Величковского (ДОРС – дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности), являющаяся модифицированной версией немецкого теста BMSII Пласа и Рихтера, применяемого для оценки степени тяжести труда в разных видах профессиональной деятельности [3];

– методика диагностики состояния стресса, разработанная К. Шрайнером в 1993 году, позволяющая выявить особенности переживания стресса: степень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях [4].

Результаты исследования

Сопоставляя результаты четырех срезов, можно констатировать сдвиги в сторону уменьшения высоких самооценок стрессоустойчивости к концу финансового года и низких оценок стресса.

Анализ средних значений уровня стрессоустойчивости и уровня стресса, представленных на Рис. 2 и 3, показывает тенденцию увеличения средних значений уровня стрессоустойчивости и уровня стресса по мере приближения к концу финансового года. Наиболее высокие показатели приходятся на апрель. Можно обратить внимание на взаимосвязь данных показателей: увеличение показателей стресса ведет к увеличению показателей стрессоустойчивости.

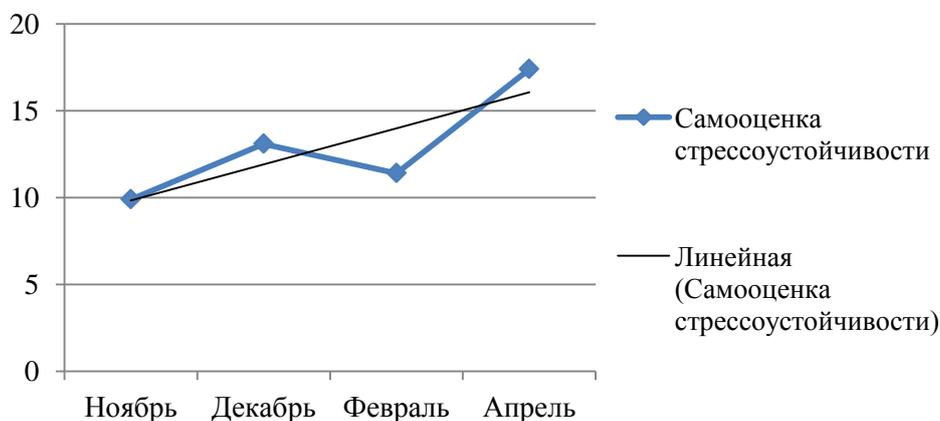


Рисунок 2 – Средние значения самооценки стрессоустойчивости по данным методики С. Коухена и Г. Виллиансона

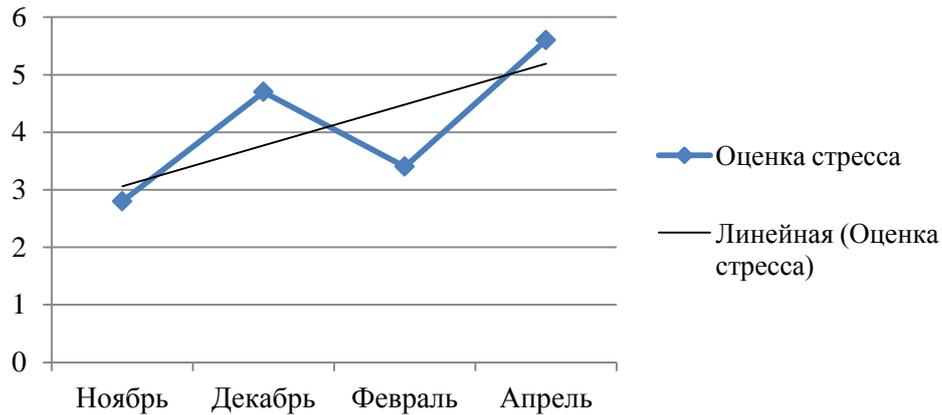


Рис. 3. Средние значения оценки уровня стресса по результатам Методики диагностики состояния стресса К. Шрайнера

Следует принять во внимание сложную эпидемиологическую ситуацию зимой-весной 2020 года в связи с коронавирусом COVID-2019, обусловившей незамедлительную корректировку рабочих графиков, и выполнение новых служебных задач. Представленные на рисунках средние значения показывают, что показатели сниженной работоспособности по всем шкалам (утомление, монотония, пресыщение, стресс) постепенно растут к концу финансового года (апрель) (рис. 4).

Результаты, полученные путем применения критерия Хи-квадрат Фридмана (Таблица 1), свидетельствуют о наличии значимости различий между показателями: стрессоустойчивости на разных этапах исследования ($p < 0,01$); стресса по методике К. Шрайнер на разных этапах исследования ($p < 0,01$); шкалами методики ДОРС (утомление, монотония, пресыщение, стресс) на разных этапах исследования ($p < 0,01$).

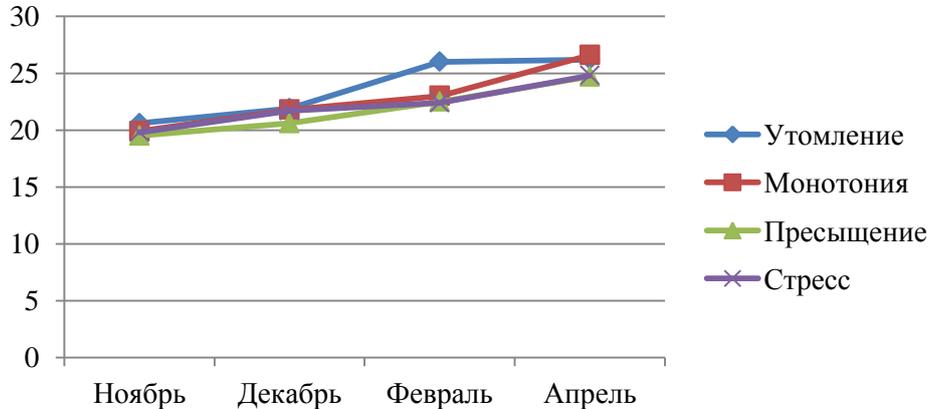


Рисунок 4 – Средние значения оценки уровня работоспособности по данным методики ДОРС (дифференцированной оценки состояний сниженной работоспособности)

Таблица 1 – Таблица значимости различий показателей стрессоустойчивости, стресса, шкалами методики ДОРС (утомление, монотония, пресыщение, стресс) на различных этапах исследования путем применения критерия Хи-квадрат Фридмана

Шкалы	Критерий Хи-квадрат Фридмана	Уровень значимости p
Уровень стрессоустойчивости (ноябрь-декабрь-февраль-апрель)	35,094	$p < 0,01$
Уровень стресса (Шрайнер) (ноябрь-декабрь-февраль-апрель)	51,177	$p < 0,01$
ДОРС: утомление (ноябрь-декабрь-февраль-апрель)	39,929	$p < 0,01$
ДОРС: монотония (ноябрь-декабрь-февраль-апрель)	35,508	$p < 0,01$
ДОРС: пресыщение (ноябрь-декабрь-февраль-апрель)	43,480	$p < 0,01$
ДОРС: стресс (ноябрь-декабрь-февраль-апрель)	34,604	$p < 0,01$

Представленные результаты подтверждают гипотезу о динамике стрессоустойчивости в течение финансового года. Следует учесть, что нефтегазовая отрасль тесно взаимосвязана со многими сферами общества. Смена политической обстановки, экономический кризис, угроза сокращения персонала в отрасли – все это отражается на деятельности компании и как следствие – на состоянии каждого сотрудника в связи с изменением планов работы, появлением новых поручений и задач в изменившейся неблагоприятной ситуации.

С помощью критерия корреляции Спирмена были установлены множественные прямые взаимосвязи при высоком уровне значимости между показателями стрессоустойчивости, стресса и показателями сниженной работоспособности на разных этапах исследования.

По результатам психодиагностического исследования был произведен анализ динамики стрессоустойчивости и уровня стресса, показывающий тенденцию увеличения средних значений по мере приближения к концу финансового года. Наиболее высокие показатели приходятся на апрель текущего года. Можно обратить внимание на взаимосвязь данных показателей: увеличение уровня стресса ведет к увеличению уровня стрессоустойчивости. Наряду с этим анализ динамики сниженной работоспособности по всем шкалам (утомление, монотония, пресыщение, стресс) показывает постепенный

рост значений к концу мониторинга (к апрелю). Полученные результаты подтверждают гипотезу о наличии динамики стрессоустойчивости в течение финансового года.

Гипотеза о снижении стрессоустойчивости сотрудников нефтегазовой отрасли к концу финансового года (в связи с повышением организационного стресса) не подтвердилась. Несмотря на неблагоприятные внутри- и внешне-экономическую ситуации, мы наблюдаем повышение стрессоустойчивости работников при повышении уровня стресса. Хотя по критериям сниженной работоспособности выявляется увеличение неблагоприятных тенденций.

Проведенное исследование дает основание для дальнейшего изучения данного вопроса. Кризисные события зимы-весны 2020 года (пандемия, спад производства, сокращение спроса на нефтепродукты и т.д.) могли повлиять на снижение уровня самооценок стрессоустойчивости. Однако для уточнения причин динамики в течение финансового года целесообразно продолжить мониторинг. Кроме того, наше исследование показывает необходимость его продолжения, а также последующей разработки специальной программы психологического сопровождения развития и поддержания высокой работоспособности и стрессоустойчивости сотрудников нефтегазовой отрасли [1] в контексте реализации концепции национальной безопасности.

Список литературы:

1. Указ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/
2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ООО ПЕР СЭ, 2006. – 650 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса: стресс-менеджмент / Н.Е. Водопьянова. – СПб: Питер, 2009. – 336 с.
4. Дмитриев, М.Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков / М.Г. Дмитриев, В.Г. Белов, Ю.А. Парфенов. – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.
5. Лазарус, Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р.С. Лазарус // Эмоциональный стресс. – Л. 1970. – 127 с.
6. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 126 с.
7. Симонова, Н.Н. Адаптационные процессы профессиональной деятельности работающих вахтовым методом / Н.Н. Симонова // Проблемы здравоохранения и социального развития Арктической зоны России. – М.: Paulsen, 2011. – С. 204-225.
8. Симонова, Н.Н. Профессионально-важные качества специалистов, работающих вахтовым методом в условиях Севера / Н.Н. Симонова // Материалы международной научной конференции «Психология и современный мир». Вып. 2. Ч. 1. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – С. 204-207.
9. Симонова, Н.Н. Влияние климатопроизводственных факторов на здоровье вахтовых работников нефтепромыслов Европейского Севера / Н.Н. Симонова, Н.Н. Алексеенко // Материалы VII Всероссийского конгресса «Профессия и здоровье». – М.: ООО «Графикон». 2008. – С. 60-62.

10. Фомин, Н.В. Проблемы психологической депривации инженеров-энергетиков, работающих вахтовым методом / Н.В. Фомин, Р.В. Козьяков // Живая психология. – Т.3. – №1(9). – С. 75-82.
11. Чирков, Ю.Г. Стресс без стресса / Ю.Г. Чирков. – М.: ФиС, 1988. – 176 с.
12. Щербатых, Ю.В. Психология стресса / Ю.В. Щербатых. – М.: Эксмо, 2005. – 304 с.
13. Эверли, Д.С. Стресс: Природа и лечение / Д.С. Эверли. – М.: Медицина, 1985. – 223 с.

I.P. Krasnoshchechenko, A.A Bryleva
**DYNAMICS OF STRESS RESISTANCE OF OIL AND GAS INDUSTRY EMPLOYEES
DURING FINANCIAL YEAR**

Abstract: The article is devoted to the consideration of stress resistance of oil and gas industry workers. The characteristics of the activities of the oil and gas industry employees and the features of their work tasks are presented. Based on theoretical approaches, the authors substantiate the criteria for choosing psychodiagnostic research methods.

The work reflects the main results of an empirical study of the characteristics of the stress-resistance dynamics, its self-esteem and parameters among employees of the oil and gas industry during the financial year on the results of four slices made in November, December, February and April (at the beginning, middle and towards the end of the financial year) using the self-assessment stress resistance test of S. Cowhen and G. Willianson [12]; methods DORS by A.B. Leonova and S.B. Velichkovsky (differentiated assessment of reduced performance states) and the methodology for diagnosing the state of stress, developed by K. Schreiner to identify the features of experiencing stress: the degree of self-control and emotional lability in stressful conditions.

The analysis of the stress resistance dynamics while monitoring during the financial year showed that an increase in the level of stress, accompanied by the manifestation of negative symptoms – an increase in fatigue, monotony, satiety, at the same time leads to an increase in the level of self-assessments of stress resistance. The results obtained made it possible to confirm the hypothesis of the presence of stress resistance dynamics at different stages of the financial year. The hypothesis of a decrease in stress resistance of oil and gas industry employees by the end of the financial year (due to increased organizational stress and unfavorable social and economic factors caused by the pandemic in winter-spring 2020) was not confirmed. Despite the unfavorable internal and external economic situation, there is an increase in the stress resistance of workers with an increase in the level of stress. This study provides grounds for asserting the need in creating a system of psychological support for the professional activities of employees of oil and gas companies.

Key words: oil and gas industry, stress resistance, national security, financial year, professionally important qualities of employees of the oil and gas industry, job tasks of employees of the oil and gas industry.

References:

1. Decree on 31.12.2015 № 683 «O strategii natsionalnoy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii» [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/.
2. Bodrov V.A. Psikhologichesky stress: razvitiye i preodoleniye. M.: OOO PER SE, 2006. 650 p.
3. Vodopyanova N.Ye. Psikhodiagnostika stressa: stress-menedzhment. SPb: Piter, 2009. 336 p.
4. Dmitriyev M.G., Belov V.G., Parfenov Yu.A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika delinkventnogo povedeniya u trudnykh podrostkov. SPb.: ZAO «PONI», 2010. 316 p.
5. Lazarus R.S. Teoriya stressa i psikhofiziologicheskiye issledovaniya // Emotsionalny stress. L. 1970. 127 p.
6. Selye G. Stress bez distressa. M.: Progress, 1982. 126 p.
7. Simonova N.N. Adaptatsionnye protsessy professionalnoy deyatel'nosti rabotayushchikh vakhtovym metodom // Problemy zdravookhraneniya i sotsialnogo razvitiya Arkticheskoy zony Rossii. M.: Paulsen, 2011. P. 204-225.
8. Simonova N.N. Professionalno-vazhnye kachestva spetsialistov, rabotayushchikh vakhtovym metodom v usloviyakh Severa. // Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Psikhologiya i sovremenny mir». Issue. 2. Ch. 1. Arkhangel'sk: Pomorskiy universsity, 2009. P. 204-207.

9. Simonova N.N., Alekseyenko N.N. Vliyaniye klimatoproizvodstvennykh faktorov na zdorovye vakhtovykh rabotnikov neftepromyslov Yevropeyskogo Severa. // Materialy VII Vserossiyskogo kongressa «Professiya i zdorovye». M.: OOO «Grafikon». 2008. P. 60-62.
10. Fomin N.V., Kozyakov R.V. Problemy psikhologicheskoy deprivatsii inzhenerov-energetikov, rabotayushchikh vakhtovym metodom // Zhivaya psikhologiya. V.3. M.: OOO Radomir-M №1(9). P. 75-82.
11. Chirkov, Yu.G. Stress bez stressa. M.: FiS, 1988. 176 p.
12. Shcherbatykh Yu.V. Psikhologiya stressa. M.: Eksmo, 2005. 304 p.
13. Everli D.S. Stress: Priroda i lecheniye. M.: Meditsina, 1985. 223 p.

УДК 159.99

Е.В. Леонова, О.А. Луковцева, И.Е. Миронова
**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА
РАБОТНИКОВ ЛОКОМОТИВНЫХ БРИГАД ОАО РЖД**

Аннотация: Представлены результаты исследования профессионально важных качеств (ПВК) работников локомотивных бригад в зависимости от стажа работы, должности и вида движения. Изучены такие ПВК, как переключение внимания, помехоустойчивость, стрессоустойчивость и бдительность (готовность к экстренному действию) машинистов и помощников машиниста грузового и пригородного движений. Показано отсутствие систематических различий между ПВК работников локомотивных бригад, что может быть следствием устаревания процедуры профтестирования или ее несовершенства. Результаты исследования дают основание для обоснования необходимости коррекции процедуры обследования машинистов, что является условием безопасности движения дорожного транспорта.

Ключевые слова: профессионально важные качества (ПВК), безопасность, локомотивные бригады РЖД, грузовое движение, пригородное движение, переключение внимания, помехоустойчивость, стрессоустойчивость, бдительность.

Быстроразвивающееся техническое оснащение профессиональной деятельности, воздействие негативных факторов профессиональной среды на работников и повышенная ответственность за безопасность на железнодорожном транспорте предъявляет высокие требования к сформированности профессионально важных качеств работников локомотивных бригад. К настоящему времени выполнены фундаментальные исследования по проблемам профессионализма и профессиональной эффективности [9], [5], [10], [3]. Вопросы профессионального отбора и профессиональной подготовки отражены в работах [1], [2], [6]. Поиску эффективных методов развития профессионально важных качеств работников потенциально опасных производств и транспорта посвящены исследования [7], [8], [11], [13].

Для повышения безопасности, на железнодорожном транспорте осуществляется психологическое обеспечение деятельности работников локомотивных бригад по предотвращению аварийных ситуаций из-за человеческого фактора. Главной целью психологического сопровождения работников локомотивных бригад является поддержание безопасности и надежности профессиональной деятельности на железнодорожном транспорте. Поэтому с практической стороны существует запрос на совершенствование психологических методов исследования профессионально важных качеств работников локомотивных бригад, т.к. сложившиеся научно-психологические подходы, концепции и методы исследования профессионально важных качеств работников локомотивных бригад не совершенны. Проблема состоит в изучении

конкретных профессионально важных качеств и демонстрации особенностей профессиональной деятельности работников локомотивных бригад.

После сбора информации об уровнях переключения внимания, эмоциональной устойчивости (помехоустойчивости), стрессоустойчивости и готовности к экстренному действию (бдительности) машинисту, помощнику машиниста присваивается группа профпригодности и выносится заключение о наличии или отсутствии уязвимых профессионально-важных качеств. Первая группа свидетельствует о том, что работник не имеет уязвимых профессионально-важных качеств и следующее психологическое обследование пройдет через 3 года. Вторая группа профпригодности – у работника локомотивной бригады есть одно уязвимое профессионально-важное качество, следующее психологическое обследование назначается на срок в 2 года. Третья группа свидетельствует о том, что работник имеет три уязвимых профессионально-важных качества и следующее психологическое обследование пройдет через 1 год.

Целью настоящего исследования было выявление сформированности профессионально важных качеств работников локомотивных бригад. Мы предположили, что сформированность профессионально важных качеств работников локомотивных бригад зависит от стажа работы, занимаемой должности и вида движения.

Методы

Для оценки сформированности профессионально важных качеств работников локомотивных бригад в соответствии с Указанием

МПС РФ №310у были использованы следующие методики: методика определения скорости переключения внимания; методика определения эмоциональной устойчивости (помехоустойчивости); методика определения стрессоустойчивости; методика определения бдительности (для работников грузового вида движения: методика определения готовности к экстренному действию (бдительности) в условиях монотонно действующих факторов; для работников пригородного движения: методика оценки бдительности в условиях интенсивного движения)) [12].

В исследовании приняли участие 114 работников (мужчин) локомотивных бригад. Из них 50 (44%) человек имеют должность машиниста, 64 (56%) – помощника машиниста. 59 (52%) работников грузового движения и 55 (48%) – пригородного.

Работники локомотивных бригад грузового вида движения были обследованы с помощью следующих методик: методика определения скорости переключения внимания; методика определения эмоциональной устойчивости (помехоустойчивости); методика определения стрессоустойчивости; методика определения готовности к экстренному действию (бдительности) в условиях монотонно действующих

факторов. Работники локомотивных бригад пригородного вида движения были обследованы с помощью следующих методик: методика определения скорости переключения внимания; методика определения эмоциональной устойчивости (помехоустойчивости); методика определения стрессоустойчивости; методика оценки бдительности в условиях интенсивного движения.

Результаты

Анализ результатов выявления у работников локомотивных бригад грузового и пригородного движения наличия (отсутствия) уязвимых профессионально важных качеств показал, что из 114 испытуемых 22 (19%) имеют уязвимые профессионально важные качества, 92 (81%) работника не имеют уязвимых ПВК.

Из тех работников локомотивных бригад, которые имеют уязвимые ПВК у 5 испытуемых (22%) это переключение внимание (ПВ), у 1 (5%) – помехоустойчивость (ПУ), у 6 (27%) – стрессоустойчивость (СТР), у 46% уязвимым ПВК выступает бдительность (Рис. 1). Из них 32% работников локомотивных бригад грузового движения (ГЭД) и 14% работников локомотивных бригад пригородного движения (ОБМЭ).

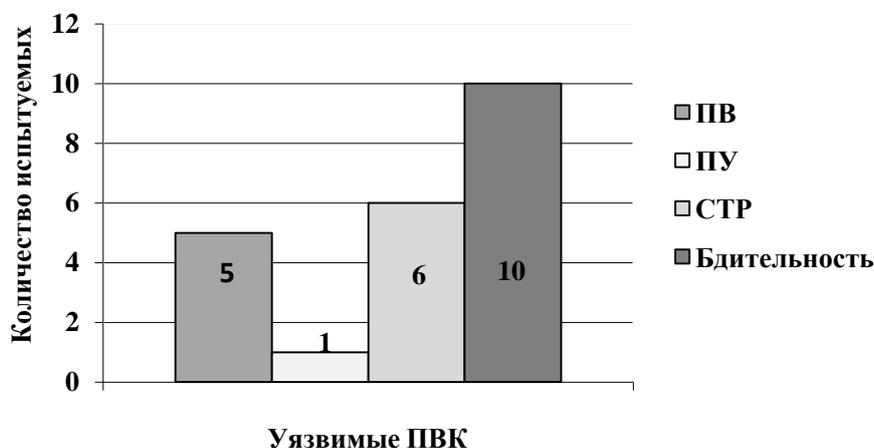


Рисунок 1 – Распределение уязвимых профессионально важных качеств среди работников локомотивных бригад

При этом часто встречаемые уязвимые качества у работников локомотивных бригад грузового движения – готовность к экстренному действию (бдительность) в условиях монотонно действующих факторов (у 7 испытуемых), а у работников локомотивных бригад пригородного – стрессоустойчивость (у 5 испытуемых).

19% испытуемых имеют 2 группу профессиональной пригодности, 81% – первую

группу. 3 группу профпригодности не имеет ни один работник локомотивных бригад.

Анализ статистической значимости различий между показателями ПВК работников локомотивных бригад грузового и пригородного движений с помощью U-критерия Манна-Уитни [4] показал отсутствие статистически значимых различий по таким ПВК, как переключение внимания ($U=1247, p>0,05$) и эмоциональная устойчивость (помехоустойчивость)

($U = 1543.5$, $p > 0,05$). В то же время выявлены различия по показателю *стрессоустойчивости* у работников грузового и пригородного движения выявлены значимые различия ($U=922.5$, $p < 0,05$). Данный феномен может быть трактован большей интенсивностью, динамичностью характера профессиональной деятельности на пригородном движении. Полученный результат подтвердился по результатам сопоставления частоты встречаемости уязвимых ПВК у работников грузового и пригородного движения – значимые различия в частоте встречаемости выявлены лишь в отношении стрессоустойчивости ($\varphi^* = 1,87$, $p < 0,05$).

Далее мы сопоставили наличие уязвимых ПВК между категориями работников с разным стажем работы. Различия в доле уязвимых ПВК у работников со стажем менее 10 лет и со стажем 10 лет и более статистически недостоверны. В заключение нами были изучены различия в наличии уязвимых ПВК у машинистов и помощников машинистов. Было установлено, что у машинистов достоверно чаще наблюдается сниженный уровень переключения внимания ($\varphi^* = 1,71$, $p < 0,05$). Статистически значимых различий по встречаемости уязвимых ПВК в выборках машинистов и помощников машинистов обнаружено не было.

Обсуждение

Специфика работы на пригородном транспорте задается условиями интенсивного движения, большими расстояниями в движении и высокой ответственностью за жизни пассажиров, в то время, как главным раздражающим внешним фактором для грузового вида движения является монотония. В нашем исследовании особое внимание уделялось эмоционально-

волевой и познавательной сферам. А именно таким ПВК как переключение внимания, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость и готовность к экстренному действию (бдительность) у машинистов и помощников машинистов.

В проведенном нами эмпирическом исследовании профессионально важных качеств работников потенциально опасных объектов (на примере работников локомотивных бригад) не найдены систематические различия между сформированностью ПВК работников локомотивных бригад с различиями по виду движения, стажу и должностью. Есть точечные различия по наличию уязвимых ПВК у работников локомотивных бригад. Это может свидетельствовать либо о том, что норматив для диагностики ПВК при профотборе устарел (данные ПВК классически тестируются при профотборе в соответствии с Указанием МПС России №310у от 1 дек. 1999г.) и требуется введение усовершенствований социально-психологического норматива, либо влияние оказывает неоднократное прохождение одних и тех же тестов действующими работниками локомотивных бригад (обследование повторяется раз в 3, 2, или 1 год, в зависимости от группы профотбора).

Для повышения безопасности функционирования железнодорожного транспорта и снижения аварийности по причине человеческого фактора требуется постоянная актуализация социально-психологического норматива ПВК, а также коррекция процедуры прохождения профобследования с использованием большего количества вариантов тестовых заданий.

Список литературы:

1. Гаврилюк, М.Ю. Психологическая оценка и подбор персонала производственного объединения «Железная дорога»: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.Ю. Гаврилюк. – М., 1998. – 23 с.
2. 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. – Т. 2. – № 4 (5). – С. 115-126.
3. Крук, В.М. Актуальные проблемы психологической работы в системе обеспечения надежности сотрудника: учебное пособие для студентов вузов [Электронный ресурс] / В.М. Крук, И.Н. Носс, А.Ю. Федотов. – Электрон. текстовые данные. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 311 с. – 978-5-238-02930-6. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/71142.html>.
4. Леонова, Е.В. Качественные и количественные методы исследования в психологии: Учебник / Е.В. Леонова. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. – 411 с.
5. Леонова, Е.В. Профессионализм в постиндустриальном обществе / Е.В. Леонова // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2018. – Том 1. – Выпуск 1. – С. 6-12.

6. Леонова, Е.В. Оценка значимости ПВК инновационной деятельности инженерами с различным профессиональным опытом / Е.В. Леонова, И.С. Седенкова // *Личность, интеллект, метакогниция*. Материалы конференции 20-22 апреля 2017. – Калуга, 2017. – С. 526-537.
7. Маркер, А.В. Развитие профессионально важных качеств машинистов локомотивов в ходе реализации тренинга личностного роста [Электронный ресурс] / А.В. Маркер // *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*. – 2019. – Т. 28. – С. 73-82. – Режим доступа: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.28.73>.
8. Психолог в организации: Советы профессионалов [Электронный ресурс] / Г.И. Марасанов. – М.: Когито-Центр, 2002. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN5893530780.html>.
9. Психологические основы профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785929201653.html>.
10. Психология социально-профессиональной востребованности личности [Электронный ресурс] / Е.В. Харитоновна. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – Режим доступа: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785927002801.html>.
11. Синякина, А.В. Конфликтная компетентность бортпроводников авиакомпании: оценка сформированности и предложения к разработке обучающей программы / А.В. Синякина, И.П. Краснощеченко, Р.К. Серезникова // *Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки*. – 2019. – Т. 2. – № 1. – С. 62-73.
12. Указание МПС России от 1 декабря 1999г №310у «О совершенствовании психофизиологической службы на федеральном железнодорожном транспорте».
13. Федоренко, Т.Н. Личностные особенности машинистов локомотивов, эффективных в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Федоренко. – Хабаровск, 2005. – 26 с.

E.V. Leonova, O.A. Lukovtseva, I.E. Mironova
**PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES
OF LOCOMOTIVE CREW AT RUSSIAN RAILROADS**

Abstract: There are given the study results of professionally important qualities (PIQ) of locomotive crew depending on service time, a post and a kind of movement. Such professionally important qualities as switching attention, noise immunity, stress resistance and alertness (readiness for emergency action) of railway train drivers and their assistants of freight and suburban traffic were studied. It is shown that there are no systematic differences between the PIQs of locomotive crew employees, which may be a consequence of the obsolescence of the professional testing procedure or its imperfection. The results of the study provide the basis for justifying the need of correcting the test procedure for railway train drivers, which is a condition for road traffic safety.

Key words: professionally important qualities (PIQ), safety, locomotive crews of Russian Railways, freight traffic, suburban traffic, attention switching, noise immunity, stress resistance, alertness.

References:

1. Gavrilyuk M.Yu. *Psikhologicheskaya otsenka i podbor personala proizvodstvennogo obyedineniya "Zheleznaya doroga"* autoref...kand.psikholog.naul. M., 1998. 23 p.
2. Krasnoshchchenko I.P., Aleksandrova D.V. *Psikhologicheskiye determinant i organizatsionno-psikhologicheskiye usloviya povysheniya effektivnosti professionalnoi deyatel'nosti personala finansovoi organizatsii* // *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki*. 2019. V. 2 № 4 (5). P. 115-126.
3. Kruk V.M. *Aktualnye problemy psikhologicheskoi raboty v sisteme obespecheniya nadyozhnosti sotrudnika* [Electronic resource]: *uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* / V.N. Kruk, I.N. Noss, A.Yu. Fedotov. – Electronic text data. – М.: UNITI-DANA, 2017. – 311 p. – 978-5-238-02930-6. – Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/71142.html>.
4. Leonova E.V. *Kachestvennyye i kolichestvennyye metody issledovaniya v psikhologii: Uchebnik*. Kaluga: KSU after K.E. Tsiolkovsky, 2017. 411 p.

5. Leonova E.V. Professionalizm v postindustrialnom obshchestve // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. 2018. Ser. 1 Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. Vol. 1. Issue 1. P. 6-12.
6. Leonova E.V., Sedenkova I.S. Otsenka znachimosti PVK innovatsionnoi deyatel'nosti inzhenerami s razlichnym professionalnym opytom // Lichnost, intellect, metakognitsii. Materialy konferentsii April 20-22, 2017. Kaluga, 2017. P. 526-537.
7. Marker A.V. Razvitiye professionalno vazhnykh kachestv mashinistov lokomotivov v khode realizatsii treninga lichnostogo rosta // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Psikhologiya. 2019. V. 28. P. 73-82 <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.28.73>.
8. Psikholog v organizatsii: Sovety professionalov [Electronic resource] / Marasanov G.I. – M.: Kogito-Tsentr, 2002. <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN5893530780.html>.
9. Psikhologicheskiye osnovy professionalnoi deyatel'nosti [Electronic resources]: khrestomatiya / Comp. V.A. Bodrov. – M.: PER SE, 2007. – <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785929201653.html>.
10. Psikhologiya sotsialno-professionalnoi vostrebovannosti lichenosti [Electronic resource] / Kharitonova E.V. – M.: Institute of Psychology RAS, 2014. – <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785927002801.html>.
11. Sinyakina A.V., Krasnoshchechenko I.P., Serezhnikova R.K. Konfliktnaya kompetentnost bortprovodnikov aviakompanii: otsenka sformirovannosti i predlozheniya k razrabotke obuchayushchei programmy // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki. 2019. V. 2. № 1. P. 62-73.
12. Directive of Russia MRR on December 1, 1999 № 310u “O sovershenstvovanii psikhofiziologicheskoi sluzhby na federalnom zheleznodorozhnom transporte”.
13. Fedorenko T.N. Lichnostnye osobennosti mashinistov lokomotivov, effektivnykh v professionalnoi deyatel'nosti: aftoref...kand.psikhol.nauk. Khabarovsk, 2005. 26 p.

УДК 159.9.072.4

А.А. Стахиюк, А.В.Хавыло
**ФАКТОРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
СОТРУДНИКОВ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ**

Аннотация: В статье рассматривается проблема влияния внешних и внутренних факторов на субъективное благополучие сотрудников противопожарной службы. Выборку исследования составили сотрудники противопожарной службы в количестве 57 человек, в возрасте от 19 до 65 лет. При проведении эмпирического исследования использовались методика «Gallup 12», Фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI, Шкала субъективного благополучия, Оксфордский опросник счастья. Было установлено, что высокий уровень счастья сопряжен с низким уровнем самооценки в области здоровья, физиологического дискомфорта, усталости от повседневной деятельности, негативных переживаний (в том числе по причине неудач). Уровень счастья у сотрудников противопожарной службы взаимосвязан с общительностью и уравновешенностью личности. Выделена взаимосвязь уровня психологического дискомфорта сотрудников противопожарной службы с такими личностными характеристиками как: невротичность, эмоциональная лабильность, депрессивность, реактивная агрессия, раздражительность. Сотрудники противопожарной службы заинтересованы своей работой, у большинства из них личный интерес совпадает с главной целью их работы – спасением людей, наблюдается высокий уровень корпоративной солидарности. В целом для более опытных сотрудников противопожарной службы характерен меньший уровень счастья.

Ключевые слова: субъективное благополучие, профессиональный психологический отбор, опасная профессия.

Еще в древности ученые-философы рассматривали счастье как стремление к высшему благу. Однако особый научный интерес оно начало вызывать лишь с середины XX века благодаря появлению позитивной психологии. Согласно этому подходу, человек имеет большой внутриличностный потенциал, ресурсы, он открыт для взаимодействия с внешней средой и готов открывать для себя что-то новое [3, 6, 12, 13]. При этом человек, освободившись от своего гнетущего состояния, какой-либо проблемы, по мнению психологов-позитивистов, не может в полной мере чувствовать себя счастливо и благополучно. Для этого необходимо проводить отдельные психодиагностические мероприятия, психологические исследования, цель которых – изучение закономерностей оптимальной, благополучной жизни и деятельности личности [16, 5, 2].

В научных работах и трудах прошлого века субъективное благополучие имело другую формулировку – «психологическое благополучие». Первым, кто ввел это понятие, является Н. Бредберн [17]. Он считает, что психологическое благополучие состоит из двух компонентов: удовлетворенности жизнью и субъективным ощущением счастья [16].

К. Рифф, основываясь на идеях интегративного подхода в своих работах о психологическом благополучии, выделила его основные

критерии: «самопринятие (осознание и принятие всех сторон своей личности, позитивная оценка себя и всей своей жизни в целом), личностный рост (стремление развиваться, учиться новому, ощущение собственного прогресса); автономия (способность противостоять социальному давлению, независимость в оценках себя и своего поведения, способность к саморегуляции), компетентность в управлении средой (способность добиваться желаемого, умение преодолевать трудности на пути реализации своих целей); позитивные отношения с окружающими (умение устанавливать длительные доверительные отношения, способность к эмпатии, гибкость во взаимоотношениях с окружающими), наличие жизненных целей (переживание осмысленности своей жизни, ценности прошлого, настоящего и будущего)» [18].

В современной психологической науке более конкретизированным и актуальным является термин «субъективное благополучие». Последние десятилетия активно развиваются индивидуально-ориентированный и гуманистический подходы. В рамках этих подходов изначально рассматриваются качество жизни и внешние условия субъективного благополучия личности [14]. Первым ввел данный термин Э. Динер. Он поддерживал концепции Н. Бредберна, но все же считал, что понятие «психологическое благополучие» более обширно,

а «субъективное благополучие» является его содержательным компонентом. Ученый разработал структуру субъективного благополучия, в которую входят следующие составляющие: эмоции (приятные-неприятные), удовлетворение, отношение человека к качеству жизни. Все это формирует когнитивную оценку удовлетворенности личности разными сферами жизни и её эмоциональное самопринятие.

Как отмечает Э. Диннер, субъективное благополучие определяется исключительно благодаря внутреннему опыту человека. Частое переживание радости, любви и редкое переживание печали, гнева может быть показателем высокого уровня субъективного благополучия личности [19, 18, 8].

М. Аргайл субъективное благополучие отождествляет с понятием «счастье». В свою очередь счастье, по его мнению – это совокупность положительного эмоционального компонента, удовлетворенности жизнью, отсутствия негативных эмоций. Человек рефлексивен, и благодаря этому может оценить свое прошлое и настоящее [1, 4].

Исследования и труды Н. Бредберна, Э. Динера, М. Аргайла относятся к гедонистическому взгляду на понимание субъективного благополучия, который содержит в себе идею достижения удовольствия и избегания неудач [9].

Схожую точку зрения имеют и такие исследователи, как D. Want, F. Teng, A. Yang, T. Li, Z. Ren. Они утверждают, что оценка человеком качества жизни и своей жизни в целом зависят от переживания положительных эмоций. Аффективные и когнитивные составляющие удовлетворенности жизнью являются основополагающими данной оценки [20].

А. Маслоу, Р. Мэй, В. Франкл, Р. Райан и Э. Деси, работавшие в рамках экзистенциального подхода, считали, что достичь субъективное благополучие можно через самореализацию и выстраивание гармоничного взаимодействия с окружающей средой, миром [9].

Субъективное благополучие при рассмотрении его как компонент психологического благополучия, может быть сходно с понятием

эмоционального благополучия. Так, Э. Эриксон считает, что эмоциональное благополучие определяется: чувством собственной индивидуальности; осознанием себя как личности; умением четко и ясно формулировать свои мысли и при этом понимать мысли и чувства другого человека; умением выстраивать близкие межличностные отношения и стремлением их сохранить; проявлением активности в общении, творчестве и деятельности [15]. В качестве одного из внутренних условий субъективного благополучия можно рассматривать становление субъектности на разных возрастных этапах развития личности [11].

А.А. Кроник рассматривает психологические условия субъективного благополучия через призму индивидуальных жизненных стилей, того, как и с помощью чего личность пытается обрести свое счастье [7].

П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова говорят об актуальном психологическом благополучии и об идеальном психологическом благополучии. Актуальное психологическое благополучие – это конструкт, определяющий, насколько реализовались основные составляющие позитивного функционирования [16].

Одними из наиболее важных индивидуально-личностных особенностей сотрудников противопожарной службы являются стрессоустойчивость и склонность к риску. Данные особенности необходимы для более качественного выполнения сотрудниками противопожарной службы своих профессиональных задач в особо экстремальных условиях. В свою очередь специфика условий работы сотрудника имеет следующие психологические особенности: стресс-факторы (жар, дым, крики пострадавших, высокие физические нагрузки и т.п.), социальные факторы (вмешательство граждан в деятельность сотрудников при исполнении, видеофиксация гражданами действий сотрудника и пр.).

По результатам теоретического анализа была разработана модель субъективного благополучия сотрудников противопожарной службы (Рис. 1).

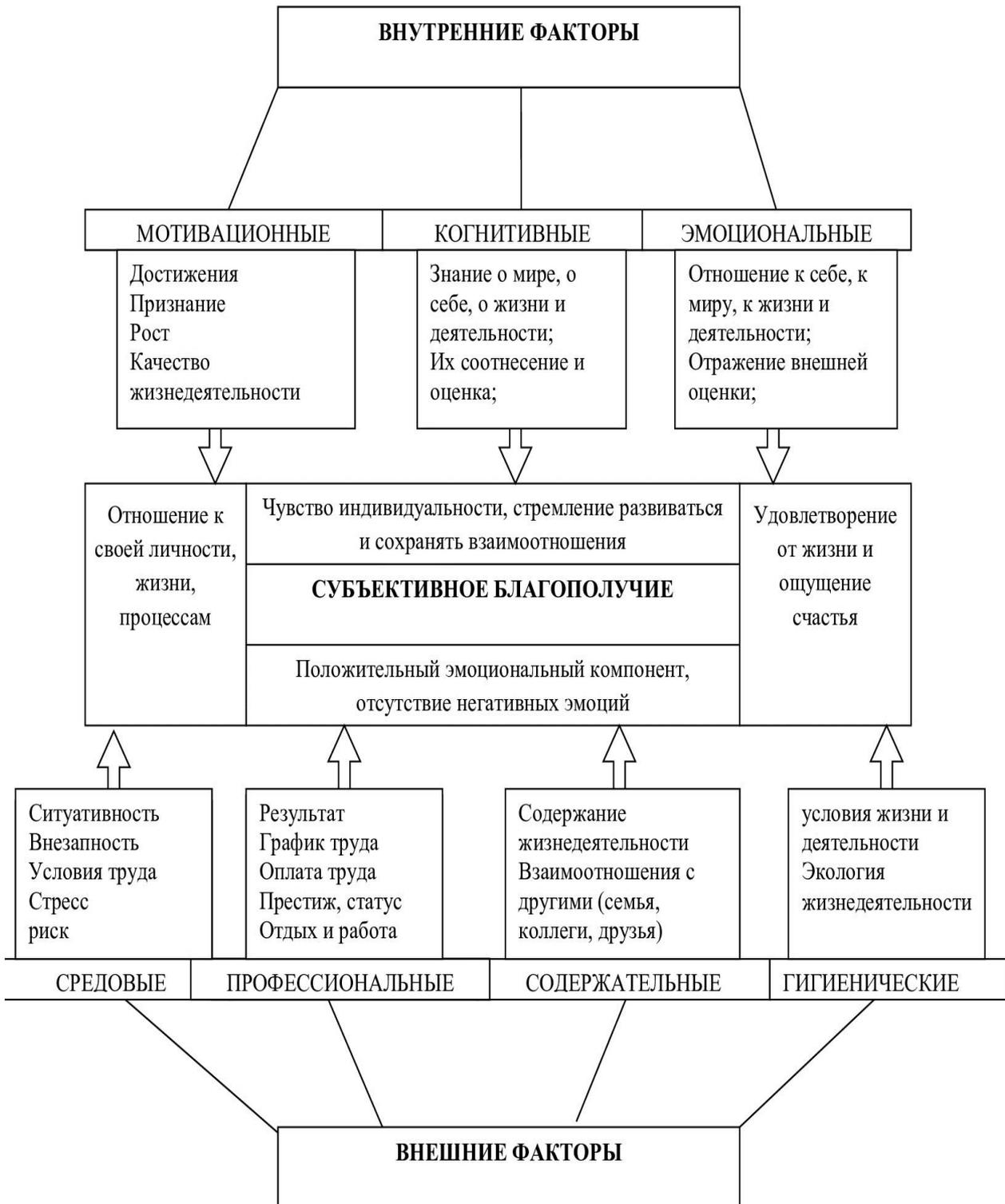


Рисунок 1 – Модель субъективного благополучия сотрудников противопожарной службы

Субъективное благополучие подвержено влиянию как внешних, так и внутренних факторов. Исследуя данную тему в рамках нашего исследования, мы предположили, что на субъективное благополучие сотрудников противопожарной службы будут влиять четыре группы внешних и три группы внутренних факторов. К группе внешних факторов относятся: гигиенические, содержательные, профессиональные,

средовые. Гигиенические факторы подразумевают условия жизни и деятельности сотрудника – то, где он живет, устраивает ли его политический строй, внешний вид, ресурсность своего места жительства и т.п. Также очень важно, следит ли сотрудник за тем, какой образ жизни он ведет, стремиться ли развивать себя и какими способами, придерживается ли только одних моральных норм или расширяет их спектр. Со-

держательные факторы определяются тем, что именно включает в свою жизнь сотрудник, из чего состоит проведение досуга, рабочего времени. Важно и то, какие отношения складываются у него в семье, при общении с коллегами по работе, при общении с друзьями – стремится ли сотрудник быть всегда включенным в социальные контакты или отгораживается от них, устраивает ли его данный выбор. К профессиональным факторам относится результат работы. Сотруднику важно видеть свой результат, не зависимо положительный он или нет. Как правило, при удачном спасении пострадавших у пожарного появляется чувство удовлетворенности, что он справился, что он помог этим людям, что положительно влияет на уровень субъективного благополучия. Но есть и обратная сторона – наличие смертей не только пострадавших в ЧС, но и боевых товарищей сотрудника. С подобными ситуациями сложно справиться и это может значительно снизить уровень субъективного благополучия. Трудовой график сотрудника противопожарной службы тоже имеет значительно влияние на его ощущения себя счастливым. Например, чрезмерные перегрузки (особенно при ликвидации последствий ЧС) снижают эмоциональный фон, сотрудник становится более замкнутым в себе, ему многое может стать безразличным или раздражительным, что может повлиять на все сферы его жизни и социальные контакты. Статусность и оплата труда также могут играть существенную роль. К средовым факторам относятся: готовность сотрудника к риску и осознание для чего он на него идет; ситуативность – сотрудник противопожарной службы может только примерно разработать план своих действий, более конкретные решения он принимает по ходу пребывания в зоне ЧС; внезапность и непредсказуемость – практически невозможно предугадать возможность возникновения ЧС; условия труда – ликвидировать последствия ЧС крайне сложно не только физически, но и психологически, необходимо проявить силу воли, чтобы спокойно и грамотно действовать в сильно задымленном обрушающемся здании и т.п.

Внутренние факторы, влияющие на субъективное благополучие сотрудников противопожарной службы, включают в себя три группы: мотивационные факторы, когнитивные факторы и эмоциональные факторы. К мотивационным относятся достижения (успешное решение новых и сложных задач в работе, в личной жизни, осуществление желаемых целей);

признание со стороны близких, друзей, коллег и начальствующего состава; возможность развиваться по карьерной лестнице; качество жизнедеятельности (стремление улучшить свое положение, привнести новые материальные блага в семью и т.д.). Когнитивные факторы определяются: знаниями о мире, о себе и жизни в целом, а главное тем, как сотрудник это все соотносит и оценивает. Эмоциональные факторы проявляются в отношении сотрудника к себе, миру и жизни, а также отношении к тому, как оценивают сотрудника в социуме.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что субъективное благополучие сотрудников противопожарной службы обусловлено влиянием преимущественно внутренних психологических факторов: высокой эмоциональной устойчивостью, общительностью, низким уровнем агрессивности, развитой потребностью в признании.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, психодиагностический метод (методика «Gallup 12», методика «Фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI», «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Бада в адаптации М.В. Соколовой, методика «Оксфордский опросник счастья или Oxford Happiness Inventory, ОН»), метод анкетного опроса (анкета), статистический анализ данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни), качественный анализ данных (контент-анализа), и интерпретационные методы (структурный). Обработка данных и статистический анализ данных был выполнен в соответствии с современными рекомендациями [10].

Исследование было проведено на базе Государственного учреждения «1 ПСО ФПС ГПС ГУ МЧС по Калужской области» и его структурных подразделений: 1 ПСЧ, 2 ПСЧ, 3 ПСЧ, 9 ПСЧ.

Выборку составили старшие пожарные, пожарные, водители пожарных автомобилей, старшие инструкторы по вождению (старшие водители), начальники караулов, помощники начальников караулов в количестве 57 человек, в возрасте от 19 до 65 и стажем работы от 1 месяца до 29 лет (348 месяцев).

В ходе работы по эмпирической части исследования была установлена взаимосвязь с личностными характеристиками сотрудников, уровнем счастья и психологическим дискомфортом (Рис. 2).

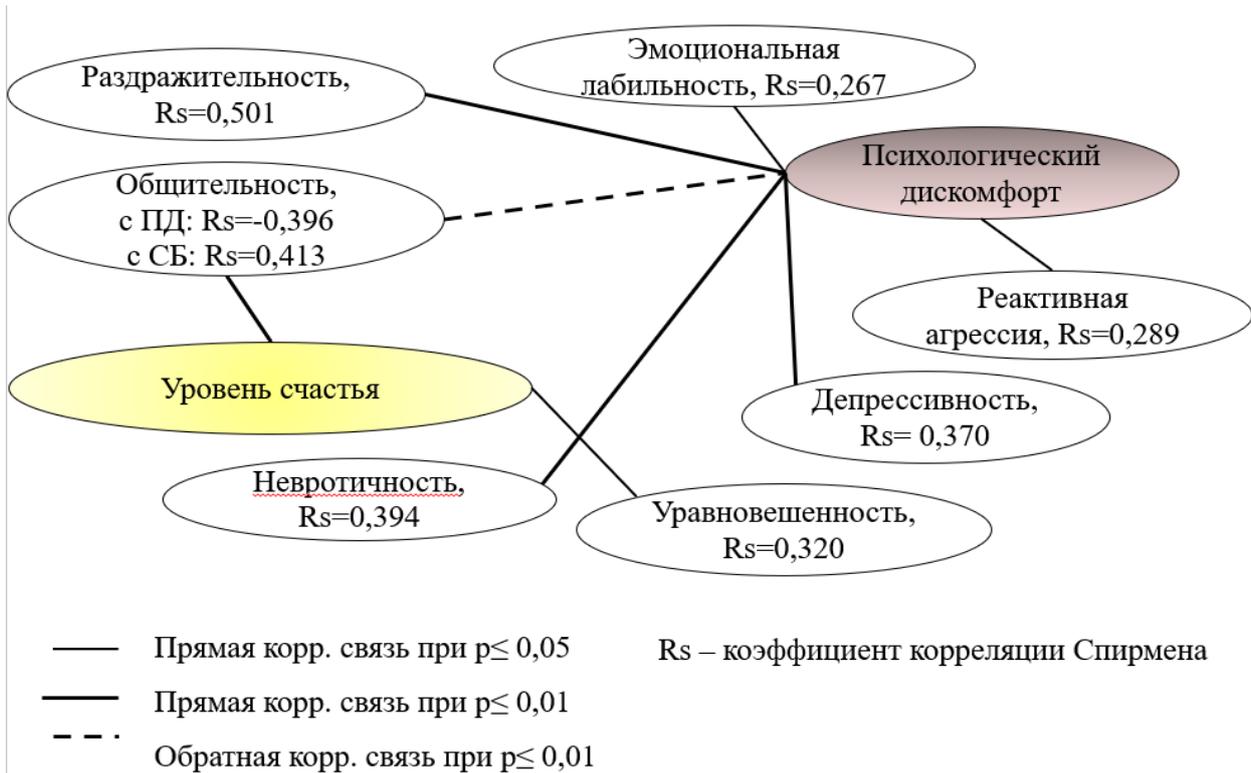


Рисунок 2 – Взаимосвязь личностных характеристик сотрудников с уровнем счастья и психологическим дискомфортом

Выявленная прямая взаимосвязь между шкалой «Невротичность» и уровнем счастья является основанием полагать, что чем больше сотрудник противопожарной службы переживает, волнуется, склонен к тревожности, тем выше его уровень психологического дискомфорта, что согласуется с теорией М. Аргайла. Ведь из-за постоянного нервного напряжения он не сможет сосредоточиться на работе, не сможет качественно ее выполнять, что скажется на отношении коллег к нему, доверии с их стороны, а значит, уровень признания окружающих снизится. Негативные проявления невротичности отрицательно скажутся и на взаимоотношениях с семьей, друзьями и т.п. также было выявлено, что уровень невротичности сотрудника имеет обратную связь с уровнем счастья – чем ниже невротичность, тем более счастливым ощущает себя сотрудник. Невротичность препятствует личностному росту сотрудника, подавляет положительный спектр эмоций, изменяет отношение к себе. Основываясь на этом, можно говорить о значимости мотивационных факторов (личностный рост, признание) и эмоциональных факторов (отношение к себе и окружающим), влияющих на субъективное благополучие сотрудников противопожарной службы.

Раздражительность и депрессивность также оказывают прямое воздействие на уро-

вень счастья. При наличии у сотрудника депрессивных признаков может исказиться его восприятие и себя, и мира в целом, что как раз входит в группу эмоциональных факторов субъективного благополучия. Раздражительность в свою очередь может привести к эмоциональной нестабильности, вывести из равновесия, чего не допускается в экстремальных профессиях, а главное снизить уровень субъективного благополучия, что соответствует теории Э. Динера.

Данный класс профессий характеризуется особо сложными и стрессовыми условиями и частым взаимодействием с людьми. Различные конфликтные ситуации с пострадавшими, их стоны, крики и т.п., тяжелая пожароустойчивая форма, грязь, дым, резкие звуки и даже запахи являются крайне сильными раздражителями, которым необходимо противостоять, не поддаваться на них, чтобы спасти чью-то жизнь, не подвергнуть угрозе жизни коллег и свою. Если сотрудник будет иметь депрессивные проявления, раздражительность, то негативно изменится его отношение к жизни, снизятся или исчезнут контакты как с близкими, так и со знакомыми, возможно, работа станет безразлична. На последнее стоит сделать особый упор, т.к. от качества выполнения служебной задачи зависят жизни пострадавших. Постоянные ошибки в работе будут еще больше

угнетать, что приведет к колоссальному снижению уровня субъективного благополучия. Подобные проявления можно отнести к компонентам эмоциональных (отношение к жизни, отражение внешней оценки) и когнитивных факторов субъективного благополучия (соотношение качества жизни и деятельности, представления об окружающем мире).

Общительность с уровнем психологического дискомфорта находится в обратной взаимосвязи, что означает, чем больше общительность, тем меньше уровень психологического дискомфорта. Данный факт подтверждается позицией К. Рифф о подверженности личности к социальному воздействию и соответствует содержательным факторам субъективного благополучия (взаимоотношения с другими), а также, эмоциональным (отражение внешней оценки).

Так как сотрудники противопожарной службы относятся к сфере «человек-человек», то им необходимы навыки общения, контактность, расположение к людям, чтобы помочь им. Например, часто бывает, что на выезде очевидцы пытаются указывать, что и как делать пожарным. Вторые должны уметь доходчиво объяснить первым, что этого делать нельзя, что подобные действия отвлекают от решения важных и сложных боевых задач, требующих максимальной собранности и сосредоточенности. Данный пример также подтверждает правильность вывода, что общительность находится в прямой зависимости от уровня счастья. Ведь для сотрудника очень важно добиться хороших результатов в работе. Общение является ключевым моментом и в семье, и во взаимодействии с друзьями, коллегами, начальством. Закрытому сотруднику сложнее решить или обсудить какие-либо вопросы, что приводит к недопониманию и конфликтам. Общительность в свою очередь является компонентом взаимодействия с окружающими, что относится к содержательным факторам субъективного благополучия.

Уравновешенность и уровень счастья также, связаны между собой. Уравновешенность дает чувство уверенности, некой критичности в отношении к ситуациям и миру в целом. Это достаточно важное качество, т.к. сотруднику нужно уметь четко выполнять инструкции и устав, подчиняться жесткому графику, прислушиваться и безоговорочно выполнять приказы в не зависимости от личного отношения к ним. Представленные аспекты отражают значимость когнитивных и профессиональных факторов субъективного благополу-

чия, что отмечается в модусном подходе Р.М. Шамионова.

Взаимосвязь между шкалой «Эмоциональная лабильность» и психологическим дискомфортом является прямой. Высокие показатели по эмоциональной лабильности говорят о неустойчивости эмоционального состояния, проявляющейся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Отсюда следует, что сотруднику будет крайне сложно адаптироваться в экстремальной или стрессовой ситуации, сложно взаимодействовать с окружающими, снизится самоконтроль и критичность мышления, что в свою очередь скажется на успешности и состоятельности как в профессии, так и в личной жизни, приведет к разрушению личности, неадекватности в: оценке ситуации, восприятию себя, отношении к людям, в восприятии картины мира, ценностных ориентациях и т.д. Такое предположение выстроено на основе теоретических подходов М. Аргайла и Э. Динера. В свою очередь эти негативные компоненты отражаются в содержательных, эмоциональных и мотивационных факторах субъективного благополучия.

Обнаружено, что некоторые составляющие психологического дискомфорта имеют взаимосвязь с уровнем счастья (Рис. 3).

Установлена обратная взаимосвязь между негативными переживаниями и уровнем счастья. Это свидетельствует тому, что субъективные переживания чувства беспредметного беспокойства, чрезмерная острота реакций на мало значимые препятствия и неудачи, нарастающее переживание и рассеянность могут помешать сотруднику не только в реализации себя в профессии, но и в общении и взаимоотношениях с окружающими, семьей, друзьями и т.д., что соответствует теории Н. Бредберна о влиянии негативных переживаний на уровень субъективного благополучия. Негативное восприятие сотрудником общей картины мира, постоянные переживания за возможность допустить ошибку, рассеянность и невнимательность должны контролироваться. Если у сотрудника появляется подобная симптоматика, то ему следует обратиться к штатному психологу или хотя бы сообщить это кому-нибудь из близких, обсудить это. Некоторые негативные переживания, представленные ранее, могут легко перерасти в клиническую форму и разрушить жизнь сотрудника, что в свою очередь отразится и на субъективном благополучии.

Взаимосвязь составляющих психологического дискомфорта с уровнем счастья.

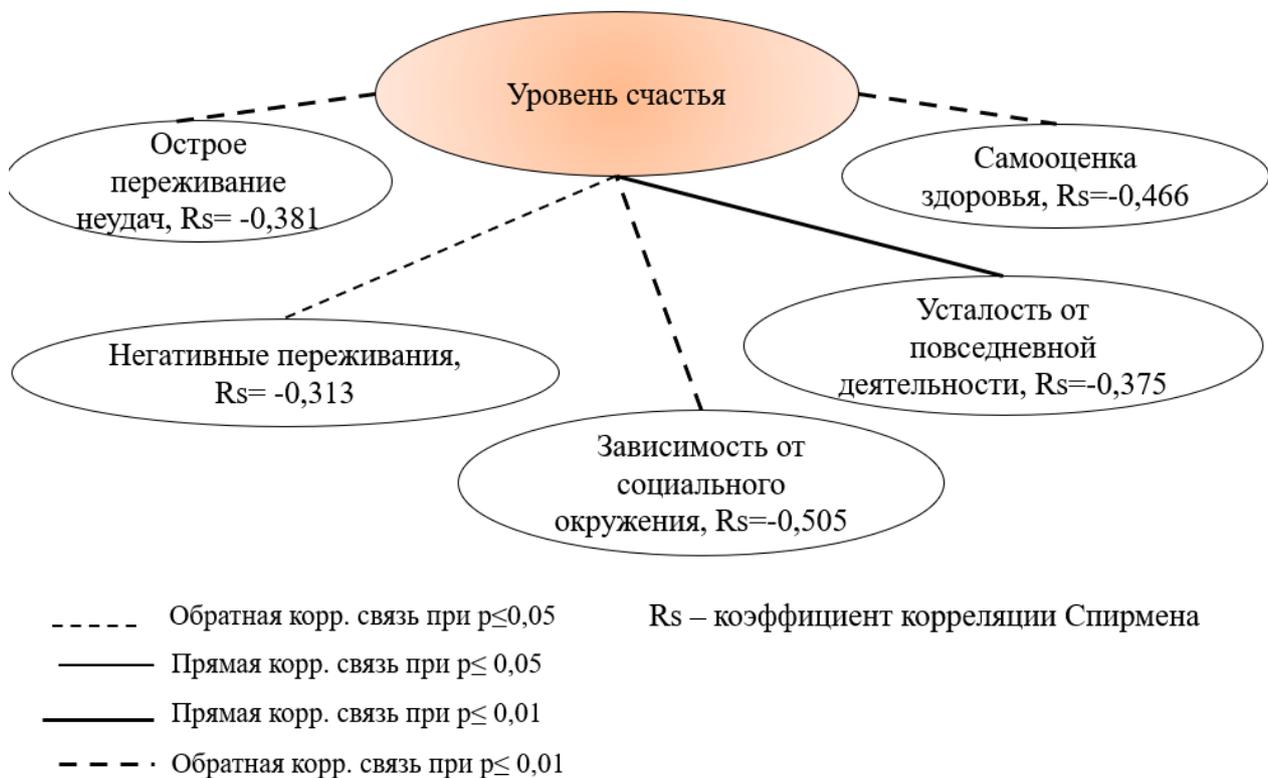


Рисунок 3 – Взаимосвязь составляющих психологического дискомфорта с уровнем счастья

Подтвердилось и влияние усталости от повседневной деятельности на уровень счастья. Чем сильнее сотрудник устает от монотонии, однотичности действий как в профессии, так и дома, тем меньше он чувствует себя счастливым. Однообразность жизни комфортна не всем. Бывает, что человек хотел бы как-то все разнообразить, но возможности нет, и это оставляет сильный негативный отпечаток на уровне субъективного благополучия, что отражено в подходе А.А. Кроника.

Зависимость от социального окружения тоже играет не мало важную роль в развитии уровня счастья (соответствует позиции К. Рифф). Если сотрудник противопожарной службы зависим от мнения окружающих, то он не сможет качественно выполнять служебные задачи. В момент ликвидации последствий ЧС, могут присутствовать очевидцы, которые не могут не комментировать происходящее, а особенно действия сотрудников противопожарной службы. Сотрудник, зависимый от чужого мнения, будет принимать критику близко к сердцу, отвлекаться на нее и на окружающих. Может быть и обратная ситуация, когда сотрудник начинает демонстративно выполнять

свою работу перед очевидцами и своими коллегами. Все эти факторы негативно складываются на качестве выполняемой работы, на решении служебных задач, т.к. сотрудник акцентирует внимание не на них, а на себя и окружающих. Это может стоить жизни и пострадавших, и самого сотрудника, и его боевых товарищей. Такие тяжелые последствия ведут к снижению уровня субъективного благополучия (уровня счастья), когда сотрудник начинает все осознавать и анализировать свои действия.

Острое переживание неудач негативно влияет на уровень субъективного благополучия, что также подтверждается в трудах К. Рифф, Э. Динера. Когда сотрудник заикливается на том, что у него не получилось, на своих препятствиях, ошибках, то он начинает винить себя либо окружающих, что может выплеснуться в различные виды агрессии, невротичные проявления и т.п. Такие психологические проблемы плохо отразятся и на окружающих, и на семье сотрудника, на его друзьях и на коллегах, а главное, на работе. Сотрудник не будет ощущать себя счастливым, а будет наоборот беспокойным и раздражительным, обозленным на себя и всех вокруг.

Самооценка здоровья и физиологический дискомфорт имеют обратную взаимосвязь с уровнем счастья. Данный результат согласуется с модусным подходом Р.М. Шамионовым. Важно, чтобы сотрудник разумно оценивал свое физическое состояние, следил за здоровьем. Часто бывает, что на почве сильных волнений появляются различные недомогания, если сотрудник испытывает подобное, то ему следует обратиться к штатному психологу и к врачу. Сотрудники противопожарной службы, как и другие сотрудники государственных служб не всегда любят сообщать о проблемах со здоровьем, а тем более жаловаться на него, поэтому оставляют все как есть – «авось само пройдет». Даже, несмотря на постоянные медкомиссии и тщательный отбор сотрудников, что-то сотрудник может умолчать. Это не правильно, т.к. некоторые заболевания имеют рецидивный характер, и никогда нельзя угадать в какой момент может все повториться – вдруг это случится во время выполнения служебной задачи. Помимо этого, переживание болезненных ощущений сказывается и на отношениях с людьми и семьей, и на собственном ощущении себя как полноценной личности, что приводит к снижению уровня счастья.

Также, мы изучили взаимосвязь социально-демографических характеристик сотрудников с уровнем счастья. Установлено, что стаж влияет на уровень счастья сотрудника. Чем больше стаж, тем меньше уровень счастья. Это может быть связано с тем, что в работе сотрудника противопожарной службы очень много психотравмирующих факторов. Как мы писали в теории, сотрудник сталкивается с последствиями стихийных бедствий, пострадавшими, смертью людей, а главное детей и своих сослуживцев. Помимо этого сама обстановка, в которой работает сотрудник, экстремально напряженная: крики, стоны, жар от огня, звуки обрушения, вой сирен, мешающие работе очевидцы. Тяжелое снаряжение, большие физические и эмоциональные нагрузки. Все это очень негативно сказывается на психике сотрудника. Альтернативным предположением является то, что, возможно сотрудник с большим опытом будет сильнее переживать за свою жизнь после выхода на пенсию. Это может быть связано с тем, что привычка постоянно находиться в специфической среде не даст сотруднику полностью реализовать себя в «мирной» жизни, он будет бояться, что не сможет найти себе другое занятие или работу по душе. В таком случае качестве рекомендаций мы предлагаем штатным психологам уделить особое внимание психоло-

гической поддержки опытных сотрудников. Ведь как правило, делается упор на развитие адаптации у новых сотрудников, хотя опытные сотрудники склонны накапливать негативные переживания, усталость, что приведет к профессиональному выгоранию.

Нам не удалось обнаружить статистическую значимость между социально-демографическими характеристиками и уровнем счастья. Мы объясняем это тем, что сотрудники противопожарной в момент участия в нашем исследовании были больше сконцентрированы на работе, нежели на домашних делах или проблемах.

Информативность эмпирической части исследования расширили результаты контент-анализа анкеты. Так, например, было установлено, что вопрос «Скучаете ли Вы по работе, находясь в отпуске?» отражает уровень заинтересованности сотрудников в своей работе. Большая часть респондентов, ответивших «частично верно» и «верно» скорее всего, часто вспоминают какие-либо положительные моменты в работе, своих коллег и т.д. такой результат свидетельствует о положительной динамике в отношении заинтересованности профессией, что складывается в эмоциональные факторы субъективного благополучия сотрудников противопожарной службы. Увлеченный своей профессиональной деятельностью сотрудник, может более качественно выполнять служебные задачи, стремиться совершенствовать себя и свой уровень подготовки. Но вместе с этим мы предполагаем, что тоска по работе в отпускной период может характеризоваться тем, что сотрудник привык часто находится в напряженной, а главное, экстремальной обстановке и поэтому ему сложно находиться в мирной и спокойной среде. Подобное поведение может быть обусловлено влиянием средовых факторов субъективного благополучия. В данном случае можно говорить о явных признаках профессиональной деформации, за которыми необходимо следить и стараться снизить их развитие. Ведь впоследствии это может привести к профессиональному выгоранию, а значит, сотрудник не будет чувствовать себя полноценно счастливым.

Высокий результат по анализу вопроса «Сопереживаете ли Вы своим коллегам, когда читаете или смотрите новости о масштабных ЧС?» может говорить о том, что, во-первых, сотрудники склонны перенимать происходящие в мире события на личный опыт. С профессиональной стороны это может проявляться в анализе ситуации, анализе действий коллег и сопо-

ставлении их со своими вариантами решения поставленной задачи. В личностном плане это может отражаться в сочувствии к своим коллегам, переживании за то, чтобы они все вернулись невредимыми, а главное, живыми, в надежде, чтобы они спасли как можно больше людей, что дает отражение в содержательных и профессиональных факторах субъективного благополучия. Во-вторых, высокие результаты по ответам на данный вопрос могут свидетельствовать о том, что сотрудники противопожарной службы проявляют интерес к тому, что происходит в мире не только с личной стороны, но и с профессиональной, им важна обстановка как в своей стране, так и за границей. Такой показатель раскрывает сущность когнитивных факторов субъективного благополучия, а именно представления о мире и жизни. В-третьих, трансляция или описание катастрофических событий может являться стрессогенным фактором при условии, если сотрудники очень эмоционально реагируют на это. В данном случае для начала сотруднику необходимо обратиться к штатному психологу (средовые и эмоциональные факторы субъективного благополучия).

При получении результатов анализа вопроса «Что Вы обычно испытываете перед выездом на место происшествия?» было выявлено, что ответы респондентов неоднозначны. Некоторые испытывают азарт или адреналин, интерес к предстоящей работе, долг и гордость. Некоторые, наоборот, переживают волнение, в том числе из-за неизвестности, страх, тревогу, напряжение. Другие переживают, за состояние пострадавших, что не успеют приехать на помощь вовремя, надеяться, чтобы ЧС не была масштабной. Следующие респонденты утверждают, что испытывают спокойствие, собранность, сосредоточенность, стараются продумать план действий, оценить ситуацию или же ищут наиболее эффективные и быстрые способы устранения последствий ЧС. Важно отметить, что наименьшее количество испытуемых не испытывают ничего, либо затрудняются ответить.

Такие различия ответов вполне объяснимы индивидуальными особенностями реакции человека на стрессовые раздражители. Данный вопрос достаточно показателен в определении того, что в специфике работы на самом деле влияет на субъективное благополучие сотрудников. В первую очередь это средовые факторы (стресс, внезапность и неопределенность). На кого-то данные факторы оказывают положительное влияние, а на кого-то отрицательное. Респонденты, в чьих ответах есть социальная

направленность, для себя значимым выделяют помощь людям, а значит, что если они все сделают правильно, спасут пострадавших, то и уровень их субъективного благополучия будет в порядке, что говорит о значимости содержательных факторов. Респонденты, которые в своих ответах отмечают оценку ситуации и поиск возможных решений устранения проблемы, показывают, что значимо для них именно устранение последствий ЧС. Это значит, что стрессовая ситуация мотивирует их к продуктивной деятельности. Результат работы очень важен для таких сотрудников, что подтверждает значимость профессиональных факторов субъективного благополучия, а также мотивационных, таких как «достижения».

Сотрудники, которые ответили, что испытывают адреналин и азарт во время выезда на место происшествия дают понять, что важным для них является сама стрессовая ситуация, им нравится неизвестность и внезапность. А значит, что на их субъективное благополучие оказывается влияние средовых факторов.

Ответы на вопрос «Что Вы обычно чувствуете после возвращения с места происшествия (после вызова)?» показали, что часть респондентов испытывает расслабление и спокойствие, удовлетворение. Другие респонденты испытывают радость, подъем сил, пребывают в хорошем настроении, они считают, что полезны людям. Отмечаются и переживания чувства выполненного долга и облегчения. Некоторые респонденты описывают отрицательный спектр эмоций и переживаний, а именно стресс, опустошенность, усталость, переживание, голод или же не испытывают ничего. Также, оставшаяся часть респондентов утверждает, что после возвращения с места происшествия начинают анализировать все, что происходило, производят рефлексию собственных действий. Множественность полученных ответов подчеркивает достоверность результатов по прошлому вопросу и лишней раз доказывает, что для каждого сотрудника есть свои особо значимые факторы, влияющие на его субъективное благополучие.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Выделенные составляющие субъективного благополучия (уровень счастья и психологический дискомфорт) взаимосвязаны между собой: высокий уровень счастья сопряжен с низким уровнем самооценки в области здоровья, физиологического дискомфорта, усталости от повседневной деятельности, негативных переживаний (в том числе по причине неудач).

2. Уровень счастья у сотрудников противопожарной службы взаимосвязан с общительностью и уравновешенностью личности.

3. Существует взаимосвязь уровня психологического дискомфорта сотрудников противопожарной службы с такими личностными характеристиками как: невротичность, эмоциональная лабильность, депрессивность, реактивная агрессия, раздражительность.

4. Сотрудники противопожарной службы заинтересованы своей работой, у большинства из них личный интерес совпадает с главной целью их работы – спасением людей, наблюдается высокий уровень корпоративной солидарности.

5. Для более опытных сотрудников противопожарной службы характерен меньший уровень счастья.

Таким образом, в результате проведенного исследования была подтверждена гипотеза о том, что субъективное благополучие сотрудников противопожарной службы обусловлено влиянием преимущественно внутренних психологических факторов: высокой эмоциональной устойчивостью, общительностью, низким уровнем

агрессивности, развитой потребностью в признании.

Результаты подобных исследований помогут выбирать именно тех кандидатов, которые действительно заинтересованы в выбранной ими деятельности, что в свою очередь повлияет на качество выполняемой работы. Как мы говорили ранее, если интересы человека совпадают с главными задачами и целями профессии, то субъективное благополучие развивается сильнее и человек ощущает себя комфортно и счастливо. Если же интересы не совпадают или совпадают частично, но при этом человек готов устроиться в противопожарную службу, то психолог организации вместе с другими сотрудниками кадрового отдела могут найти для него какие-либо компромиссные варианты, что также не окажет негативного воздействия ни на субъективное благополучие человека, ни на качество выполнения служебных задач организации. Такой подход делает взаимодействие и работу с сотрудниками более индивидуализированной.

Список литературы:

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – 2-е изд. – СПб., 2003. – С. 271.
2. Аргайл, М. Психология счастья [Текст] / М. Аргайл / под ред. М.В. Кларина; пер. с англ. – М.: Прогресс, 2007. – 403 с.
3. Бонивелл, И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология [Текст] / пер. с англ. М. Бабичевой. – М.: Время, 2009. – 192 с.
4. Бочарова, Е.Е. Теоретико-концептуальные основания исследования проблемы субъективного благополучия / Е.Е. Бочарова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2012. – №. 2. – С. 38-44.
5. Бурмистрова, Е.В. Проектирование профессиональной позиции психологии в образовании: Дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Бурмистрова. – М., 1999. – 165 с.
6. Климчук, В.А. Тренинг внутренней мотивации [Текст] / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
7. Кроник, А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути [Текст] / А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
8. Кужильная, А.В. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях / А.В. Кужильная // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – №1 (60). – С. 83-86.
9. Кулик, А.А. Субъективное благополучие молодежи (на примере студентов первых и выпускных курсов) / А.А. Кулик, А.А. Акимова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2016. – Т. 11. – №2.
10. Леонова, Е.В. Качественные и количественные методы исследования в психологии: учебник [Электронный ресурс] / Е.В. Леонова. – Электрон. текстовые данные. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2017. – 411 с.
11. Леонова, Е.В. Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах: Автореф. дис. ... доктора психологических наук / Е.В. Леонова; Ин-т изучения детства, семьи и воспитания РАО. – М., 2016. – 48 с.
12. Селигман, М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день [Текст] / М. Селигман / Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2010. – 320 с.
13. Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни [Текст] / М. Селигман; пер.с англ. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

14. Тарасова, Л.Е. Самоотношение как детерминанта субъективного благополучия личности / Л.Е. Тарасова // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2013. – №3-1. – С. 86-89.
15. Филиппова, Г.Г. Эмоциональное благополучие // Психология материнства [Текст] / Г.Г. Филиппова. – М.: Из-во Института Психотерапии, 2002. – С. 42-48.
16. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) [Текст] / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129.
17. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. – Chicago: Aldine, 1969.
18. Ryff, C.D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. – 1996. – Vol. 2. – P. 365-369.
19. Subjective well-being: three decades of progress / E. Diener, E. Suh, R. Lucas et al. // Psychological bulletin, 1999. – Vol. 125 (2). – P. 276-302.

A.A. Stakhiyuk, A.V. Khavlyo

FACTORS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF FIRE SERVICE EMPLOYEES

Abstract: The article considers the problem of the influence of external and internal factors on the subjective well-being of fire service personnel. The survey was sampled by 57 firefighters, aged 19 to 65. The empirical study used “Gallup 12”, Freiburg Multifactory Personality Questionnaire, Scale of Subjective Well-being, and Oxford Happiness Inventory. It was found that high levels of happiness are associated with low levels of self-esteem in health, physiological discomfort, fatigue from daily activities, negative experiences (including due to failures). The level of happiness of the fire service employees is connected with the sociability and poise of the person. The relationship of the psychological discomfort level of fire service personnel with such personal characteristics as: neuroticism, emotional lability, depression, reactive aggression, irritability is highlighted. Firefighters are interested in their work, most of them have a personal interest which coincides with the main purpose of their work - saving people, there is a high level of corporate solidarity. In general, more experienced firefighters have a lower level of happiness.

Key words: subjective well-being, professional psychological selection, dangerous profession.

References:

1. Argyle M. Psikhologiya schastya. 2 ed. – SPb., 2003. – P. 271.
2. Argyle M. Psikhologiya schastya [Text] / M. Argyle / under ed. by M.V. Klarin; Transl. from English. – М.: Progress, 2007. – 403 p.
3. Boniwell I. Klyuchi k blagopoluchiyu: Chto mozhet pozitivnaya psikhologiya [Text] / Transl. from English by M. Babicheva. – М.: Vremya, 2009. – 192 p.
4. Bocharova E.E. Teoretiko-kontseptualnye osnovaniya issledovaniya problem subyektivnogo blagopoluchiya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser: Psikhologicheskiye nauki. – 2012. – № 2. – P. 38-44.
5. Burmistrova E.V. Proyektirovaniye professionalnoi pozitsii psikhologii v obrazovanii. Diss...kand.psikhol.nauk. – М., 1999. – 165 p.
6. Klimchuk V.A. Trening vnutrennei motivatsii [Text] / V.A. Klimchuk. – SPb.: Rech, 2005. – 76 p.
7. Kronik A.A. Kauzometriya: Metody samopoznanya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti [Text] / A.A. Kronik, Akhmerov R.A. – М.: Cmysl, 2003. – 284 p.
8. Kuzhilnaya A.V. O podkhodakh k izucheniyu subyektivnogo blagopoluchiya lichnosti v zarubezhnykh issledovaniyakh // Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh. 2015. № 1 (60). P. 83-86.
9. Kulik A.A., Akimova A.A. Subyektivnoye blagopoluchiye molodyozhi (na primere studentov pervykh i vypusknykh kursov) // Uchyonye zapiski Zabaikalskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser: Pedagogicheskiye nauki. – 2016. V. 11. – № 2.
10. Leonova E.V. Kachestvennyye i kolichestvennyye metody issledovaniya v psikhologii [Electronic resource]: uchebnik / E.V. Leonova. – Electronic text data. – Kaluga: Kaluga State University after K.E. Tsiolkovsky, 2017. – 41 p. – 2227-8397.
11. Leonova E.V. Stanovleniye subyektivnosti v normativnykh vozrastnykh i obrazovatelnykh krizisakh. Avtoreferat diss ... dokt. psikhol. nauk / Institute of childhood, family and education research RAS. Moscow, 2016. 48 p.

12. Seligman M. V poiskakh schastyia. Kak poluchat udovolstviye ot zhizni kazhdy den [Text] / M. Seligman / PH "Mann, Ivanov i Faber", 2010. – 320 p.
13. Seligman M. Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchny vzglyad na schastye i smysl zhizni [Text] / M. Seligman / Transl. from English. – M.: PH "Sofiya", 2006. – 368 p.
14. Tarasova L.E. Samootnosheniye kak determinanta subyetkivnogo blagopoluchiya lichnosti // Izv. Saratov uni. New ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2013, № 3-1. P. 86-89.
15. Filippova G.G. Emotsionalnoye blagopoluchiye / Psikhologiya materinstva [Text] / G.G. Filippova. – M.: PH of Institute of Psychotherapy, 2002. – P. 42-48.
16. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhlogicheskoye blagopoluchiye lichnosti (obzor kontseptsy i metodika issledovaniya) [Text] // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2005. - № 3. – P. 95-129.
17. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine. 1969.
18. Ryff, C.D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. – 1996. – Vol. 2. – P. 365-369.
19. Subjective well-being: three decades of progress / E. Diener, E. Suh, R. Lucas et al. // Pshychological bulletin, 1999. Vol. 125 (2). P. 276-302.

УДК 159.9:316.6

Н.Н. Авраменко, К.В. Полякова
**ВЗАИМОСВЯЗЬ УСПЕШНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ
С УРОВНЕМ ИХ ТРЕВОЖНОСТИ**

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого выступило изучение взаимосвязи успешности спортивной деятельности подростков и их уровня тревожности. В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из подростков в возрасте 11-14 лет, занимающихся волейболом в спортивной школе. В качестве диагностического инструментария использовались психодиагностические методики. После проведения корреляционного анализа был сделан вывод о том, что уровень тревожности не связан с успешностью спортивной деятельности. Для подростков, занимающихся командным видом спорта (волейболом), характерно преобладание среднего уровня тревожности. Среди подростков, занимающихся спортом, небольшой процент высокотреховных. Это может быть связано с тем, что высокотреховные подростки не проходят отбор в команду, либо уходят из команды. Следовательно, в командных видах спорта, а именно волейболе, высокотреховным подросткам достаточно трудно добиться успешности. Для успешного командного выступления на соревнованиях необходим некоторый средний уровень тревожности – полезная тревожность. Она мотивирует подростков, что положительно сказывается на результативности в спорте.

Ключевые слова: тревожность, тревога, подростки, спортивная деятельность, успешность.

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения [9]. Существуют разные виды тревожности в зависимости от классификации: объективная, невротическая, моральная тревожность; личная и ситуативная; учебная, самооценочная, межличностная; открытая и скрытая.

Проблемой тревожности занимались как отечественные (А.М. Прихожан, В.В. Давыдов, С.С. Степанова, Н.Д. Левитов, Л.И. Божович и др.), так и зарубежные ученые (Ч.Д. Спилбергер, Дж. Тэйлор, С. Салливан, З. Фрейд и др.).

З. Фрейд определял тревожность как неприятное переживание перед опасностью. Она имеет специфические признаки: чувство неприятного, соматические реакции (прежде всего усиление сердцебиения), осознание переживания [13]. Дж. Тейлор под тревожностью подразумевает склонность индивида к переживанию тревоги, которая характеризуется низким порогом возникновения [8]. А.М. Прихожан рассматривает тревожность как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени [11]. Это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия. Автор определяет тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности.

Ч.Д. Спилбергер изучал тревогу как состояние и тревожность как свойство личности [15]. Он определял тревогу как состояние, характеризующееся сознательным восприятием угрозы, в результате которого возникает напряжение нервной системы. Тревожность как черта личности побуждает человека к восприятию объективно безопасных обстоятельств как угрожающих.

Таким образом, тревожность является психологической особенностью человека, которая характеризуется повышенной склонностью к беспокойству в жизненных ситуациях, в том числе и тех, которых к этому не предрасполагают.

Личная тревожность как свойство личности (черта характера) проявляется в склонности воспринимать ситуации как угрожающие, и реагировать на них состоянием тревоги. Она характеризуется состоянием неопределенного страха, ощущением неопределенной угрозы, а также готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

Ситуативная тревожность (состояние) возникает в конкретный момент или интервал времени и характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Такое состояние свойственно любому человеку, ожидающему неприятности. Это состояние считается нормой.

Открытая форма тревожности проявляется сознательными переживаниями и проявляется в поведении и деятельности в виде состояния тревоги. Скрытая тревожность встречается ре-

же, чем открытая. Она может возникать во всех возрастах. При такой форме нет внешних проявлений тревожности, она не осознается человеком и проявляется чрезмерным спокойствием, безразличием к реальному неблагополучию и иногда отрицанием его [12].

Тревожность как черта личности формируется в подростковом возрасте. Это период повышенной эмоциональной активности. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям; обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость.

Для каждого возрастного периода своя специфика тревожности. Причины возникновения тревожности связаны с наиболее значимыми социальными потребностями, особенностями ведущей деятельности и основными психическими новообразованиями возраста.

Личностная тревожность возникает у подростков, которые постоянно находятся в разных стрессовых ситуациях и переживают страх и тревогу. Сначала возникает ситуативная тревожность, которая помогает сдерживать свои непосредственные желания, и лишь потом тревожность закрепляется как устойчивое состояние.

К повышению тревоги у подростка приводит такой внешний фактор, как школа. Завышенные требования учителей, вызывают хроническую ситуацию беспокойства. В этом случае подросток находится в напряжении из-за страха не выполнить ожидания взрослых. В подростковом возрасте часто возникают ситуации соперничества, конкуренции, которые вызывают особенно сильную тревожность у подростка [6, с. 68].

Еще одна ситуация – ситуация повышенной ответственности. В этом случае повышение тревожности наблюдается из-за риска не оправдать надежду. В подобных ситуациях могут возникать неадекватные реакции, например, систематический страх от участия в тех видах деятельности, которые вызывают беспокойство [4, с. 22].

Среди факторов, которые могут привести к тревожности, также можно выделить угрозу престижу самооценки в ситуации межличностных отношений [16] и расхождение между самооценкой человека и оценками его окружающих [14].

Однако тревожность имеет не только отрицательное значение, она помогает подростку адаптироваться в обществе [1].

Высокая тревожность обычно выражается в боязни проявить инициативу, желании бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, формальном усвоении знаний и способов действий, глубоко переживании неудач и низких оценок. Она связана с мотивацией избегания неуспеха и несколько заниженной самооценкой.

Спортивная деятельность выступает одним из факторов формирования тревожности.

Подростки, которые занимаются спортивной деятельностью, часто находятся в ситуациях, в которых их успех или неудачу оценивают другие люди. Такие ситуации вызывают повышенную тревожность.

В исследованиях взаимосвязи тревожности с успешностью спортивной деятельности отмечается много противоречий. Одни исследователи говорят о том, что менее успешными являются высокотревожные и низкотревожные спортсмены. Другие отмечают, что высокая тревожность мотивирует спортсмена на соревнованиях. Третьи рассматривают тревожность как основной дезорганизатор спортивной деятельности [3].

Тревожность в спортивной деятельности может быть следствием реального неблагополучия подростка в наиболее значимых соревнованиях, либо являться следствием определенных личностных конфликтов, неадекватного развития самооценки и т.п.

В спортивной деятельности возникновение состояния тревожности сопровождается субъективными и объективными причинами [5]. К субъективным причинам относятся: предстоящее выступление в соревновании, излишняя возбудимость, недостаточная подготовленность спортсмена, ответственность за выступление на соревновании, индивидуально-психологические особенности личности. К объективным причинам относятся: сила соперников, организация соревнования, необъективное судейство, поведение тренера на соревновании или отсутствие его на соревновании, настрой команды, неправильно организованная предсоревновательная подготовка.

Тревожность в спорте может быть вызвана особенностями взаимодействия тренера со спортсменом, авторитарным стилем общения, непоследовательностью требований и оценок. В этом случае у спортсмена возникает страх не выполнить требования. Жесткие рамки, устанавливаемые тренером, высокий темп занятия держат подростка в постоянном напряжении в течение длительного времени, что приводит к эмоциональной перегрузке.

В спортивной деятельности возникает риск получить травмы, что так же может стать причиной тревожности. Однако по данным Б.Дж. Кретти тревожность у спортсмена чаще связана с социальным неодобрением или похвалой, чем с опасением получить травму [2].

У подростков, занимающихся спортивной деятельностью, часто возникает конфликт самооценки, противоречия между высокими притязаниями и сильной неуверенностью в себе, которые вызывают повышение тревожности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении. В таком случае происходит повышение утомляемости, отмечается перегрузка и перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности.

Повышенная тревожность вызывает переутомление, вследствие чего временно снижается работоспособность. Энергия расходуется не на спортивную деятельность, а на подавление тревожности [7, 10].

Следует также обратить внимание на подростков с низкой тревожностью. Чрезмерное спокойствие к неблагоприятию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Подросток не допускает неприятный опыт в сознание. Неадекватное отношение к действительности порождает эмоциональное неблагоприятие, которое отрицательно сказывается на продуктивности деятельности. Снижение тревожности отмечается в тех видах спорта, в которых требуется проявление выносливости и силы. В статистических видах спорта отмечается повышение тревожности в процессе соревнований.

Для успешного выступления необходим некоторый средний уровень тревожности – это так называемая «полезная тревожность». Успешность спортивной деятельности - показатель мастерства и способностей спортсмена в условиях соревнований, отраженный в результате и его стабильности.

Цель и задачи исследования. Методика

Целью нашего исследования выступило изучение взаимосвязи успешности спортивной деятельности подростков и их уровня тревожности. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: на основе анализа литературы по теме исследования выделить сущность понятия тревожность; выделить условия и факторы, которые приводят к повышению тревожности в подростковом возрасте; провести исследование, направленное на изучение взаимосвязи уровня тревожности подростков и их успешности в спортивной дея-

тельности; на основе результатов исследования разработать рекомендации для тренера и спортивного психолога. Мы предположили, что чем выше уровень тревожности подростков, тем ниже их успешность в спортивной деятельности.

В эмпирическом исследовании была использована выборка, которая состояла из 50 подростков в возрасте 11-14 лет, занимающихся волейболом. Исследование проводилось на базе одной из спортивных школ г. Калуги.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: Методика оценки уровня тревожности Ч. Спилберга, Ю.Л. Ханина; Методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлор; Модифицированная шкала личностной соревновательной тревожности Р. Мартена; Экспертная оценка успешности спортивной деятельности подростков.

Была выявлена связь между уровнем тревожности подростков и их успешностью в спортивной деятельности с помощью непараметрического критерия Ч.С. Спирмена.

В спортивной деятельности под успешностью спортсменов подразумевают спортивные достижения как показатель мастерства и способностей спортсмена в условиях соревнований, отраженный в результате и его стабильности. Победа является высшим спортивным достижением.

Волейбол является командным видом спорта. В первую очередь тренер оценивает успешность всей команды. Однако немаловажную роль играет оценка успешности каждого игрока.

С точки зрения теории спорта успешность спортивной деятельности равна понятию результативность. Спортивный результат – количественный или качественный уровень показателей, выраженный победой в состязаниях. Все же по одному критерию невозможно оценить успешности спортсмена. Чтобы определить успешность спортивной деятельности необходимо рассмотреть и другие критерии.

К критериям успешности в волейболе относятся спортивные достижения, физическая подготовленность, тактические и технические действия, теоретическая готовность, психологическая готовность, соревновательная устойчивость, результативность на тренировках, самооценка спортсмена и другие.

В нашем исследовании успешность спортивной деятельности оценивал тренер команды. Вместе с тренером мы выбрали пять основных критериев успешности: спортивные достиже-

ния, физическая подготовленность, тактические и технические действия, теоретическая готовность.

Физическая подготовленность: соответствующий уровень развития общих и специальных качеств волейболиста в процессе общей и специальной физической подготовки. **Технические действия:** овладение волейболистом основной техники игры, техническими приемами, совершенствование техники с учетом игровой функции, обеспечение надежности выполняемых приемов в тренировках и на соревнованиях.

Тактические действия: умение организовать свои действия с учетом действий партнеров по команде. **Теоретическая готовность:** неотъемлемая часть учебно-тренировочной работы, в процессе которой занимающиеся приобретают знания по теории и методике волейбола.

Результаты исследования и их обсуждение

С помощью методики оценки уровня тревожности Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина нами получены результаты, которые представлены на Диаграмме 1.

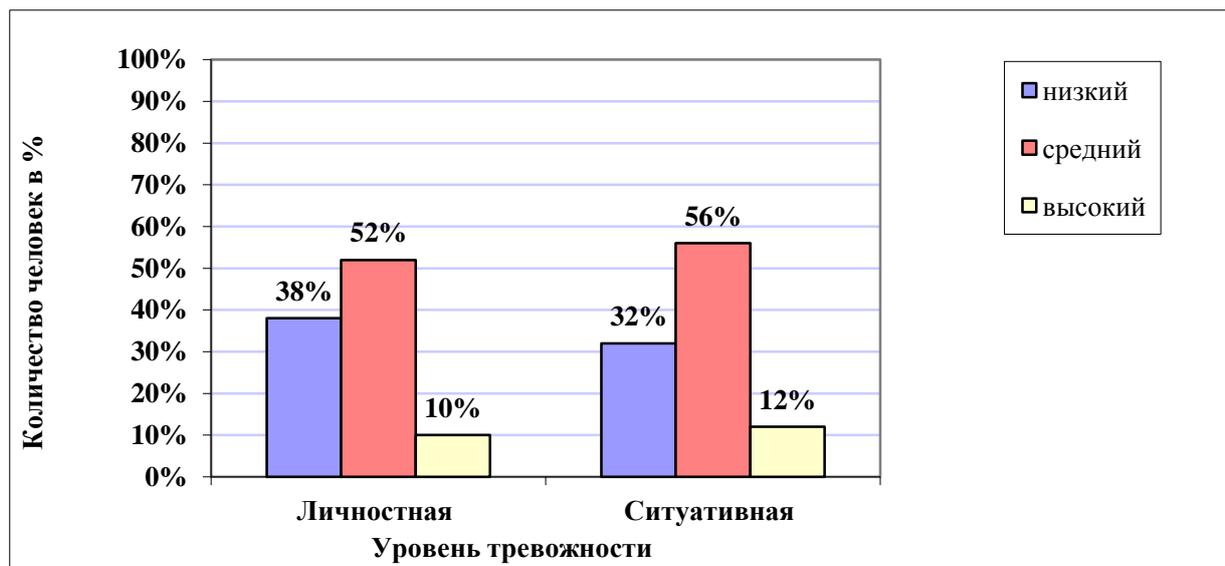


Диаграмма 1 – Уровень личностной и ситуативной тревожности у подростков, занимающихся спортом (n=50)

На основании полученных данных было выявлено, что у 38% подростков низкий уровень личностной тревожности, у 52% – средний и у 10% – высокий; у 32% подростков отмечен низкий уровень ситуативной тревожности, у 56% – средний и у 12% подростков – высокий. Анализ полученных данных показал, что для большинства подростков со средним уровнем личностной тревожности характерен и средний уровень ситуативной тревоги.

Таким образом, для большинства подростков, занимающихся спортом, наиболее характерен средний уровень ситуативной и личностной тревожности. Среди испытуемых больше подростков с низким уровнем ситуативной и личностной тревожности, чем с высоким.

Подростки со средним уровнем тревожности сохраняют эмоциональное равновесие

и могут контролировать свои эмоциональные переживания. Подростки, имеющие низкий уровень тревожности, воспринимают появившиеся трудности без нарушения эмоционального фона. Однако возникающие трудные ситуации могут порождать эмоциональное неблагополучие, которое отрицательно сказывается на продуктивности деятельности. Подростки, у которых выявлен высокий уровень тревожности, относятся к группе риска. Повышенная тревожность вызывает переутомление, вследствие чего временно снижается работоспособность.

С помощью Методики оценки уровня тревожности Дж. Тейлор нами получены результаты, которые представлены на Диаграмме 2.

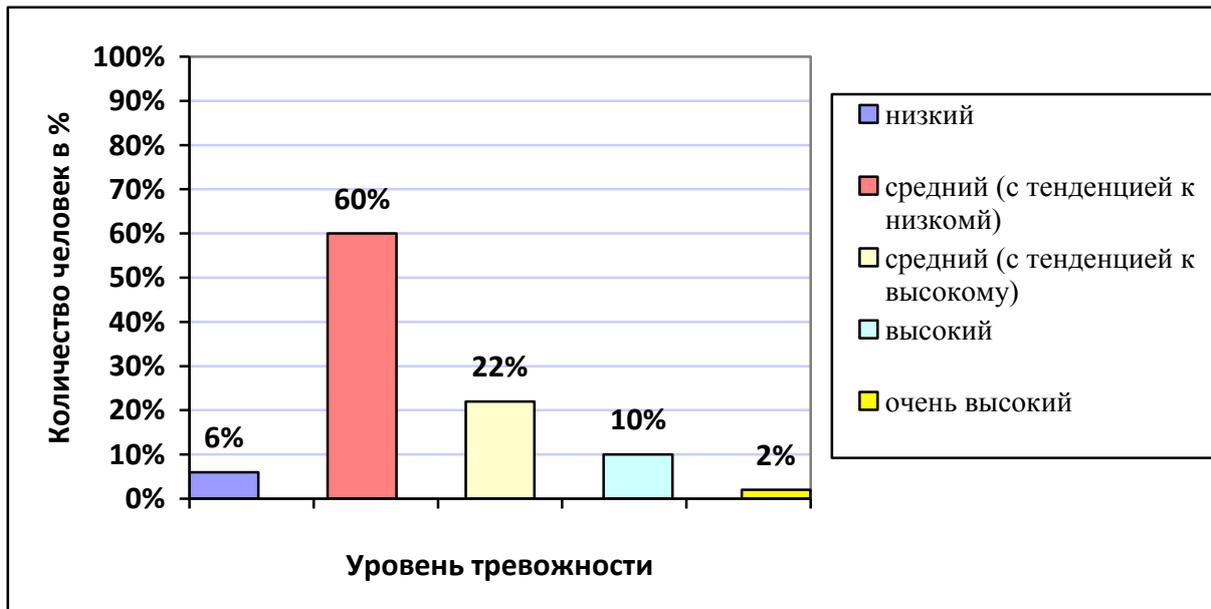


Диаграмма 2 – Уровень личностной тревожности у подростков, которые занимаются спортом (n=50)

На основании полученных данных мы видим, что 60% подростков, занимающихся спортом, имеют средний (с тенденцией к низкому) уровень личностной тревожности. Это свидетельствует о том, что они умеют отстаивать свое мнение, у них высокая самооценка. Такие подростки спокойно относятся к критике. Волнение испытывают в ситуациях, имеющих повод для этого.

У 22% подростков выражен средний (с тенденцией к высокому) уровень тревожности. Это говорит о том, что у них спокойное эмоциональное состояние, умеренная самооценка. Однако они могут испытывать беспокойство без видимых на то причин.

У 10% подростков отмечен высокий уровень личностной тревожности. Это свидетельствует о том, что они обладают высокой эмоциональностью, низкой самооценкой. Они восприимчивы к критике, хуже работают в стрессовых ситуациях.

У 6% подростков наблюдается низкий уровень личностной тревожности. Это говорит о том, что они, как правило, безответственные. Страх испытывают в тот момент, когда возникла потенциально опасная ситуация.

У 2% подростков отмечен очень высокий уровень личностной тревожности. Это свидетельствует о том, что они чувствуют угрозу, испытывают дискомфорт, беспокойство даже в тех жизненных ситуациях, которые к этому не располагают. Появляются трудности в учебе, общении с людьми, агрессия по отношению к ним.

Таким образом, для большинства подростков, которые занимаются спортом, наиболее характерен средний (с тенденцией к низкому) уровень личностной тревожности. Среди испытуемых больше подростков со средним и высоким уровнем тревожности, чем с низким и очень высоким уровнем тревожности.

С помощью методики оценки уровня соревновательной тревожности Р. Мартенса нами получены результаты, которые представлены на Диаграмме 3.

На основании полученных данных мы видим, что 44% подростков имеют низкий уровень соревновательной тревожности, 48% подростков средний и 8% подростков высокий. Таким образом, среди испытуемых больше подростков со средним и низким уровнем соревновательной тревожности, чем с высоким уровнем тревожности.

У подростков с низким уровнем тревожности отмечается чрезмерное спокойствие. У спортсменов, занимающихся командным видом спорта, спокойствие и собранность дают хорошую результативность.

Подростки со средним уровнем соревновательной тревожности имеют оптимальный психологический настрой на соревнования. Они более уравновешены при возникновении какой-либо неожиданной ситуации и могут быстро и собранно найти способы ее решения.

Подростки с высоким уровнем соревновательной тревожности склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в большом спектре ситуаций. Они реагируют

наиболее выраженным состоянием тревожности, которое приводит к раннему утомлению спортсмена. В этом случае спортсмен может совершать технико-тактические ошибки, которые приводят к неудаче.

Таким образом, для подростков, занимающихся командным видом спорта (волейбо-

лом), характерно преобладание среднего уровня тревожности.

Для определения успешности спортивной деятельности подростков мы использовали экспертную оценку успешности спортивной деятельности. Нами получены результаты, которые представлены на Диаграмме 4.

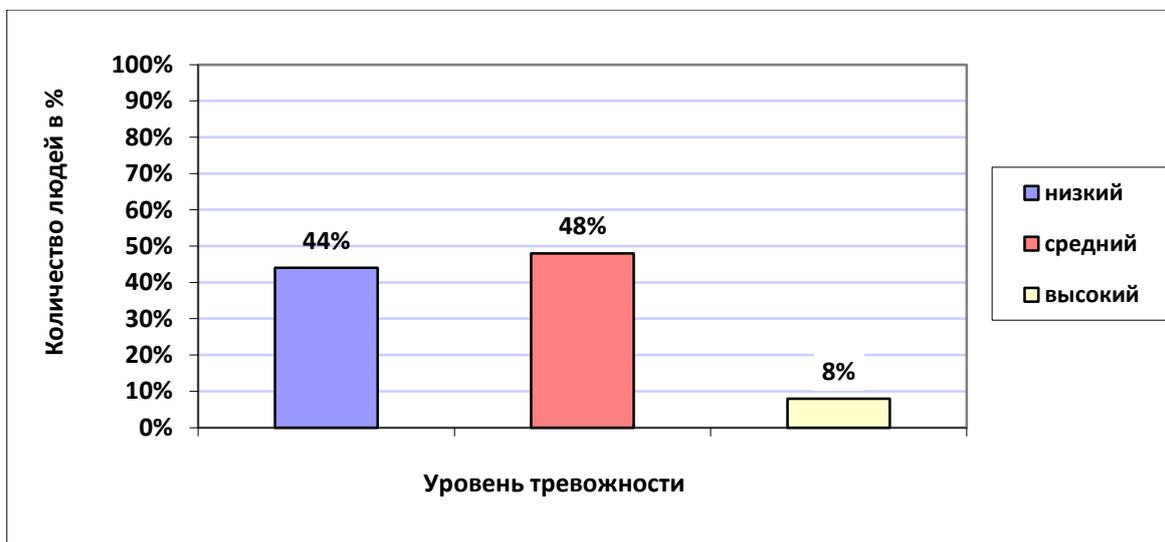


Диаграмма 3 – Уровень соревновательной тревожности у подростков, которые занимаются спортом (n=50)

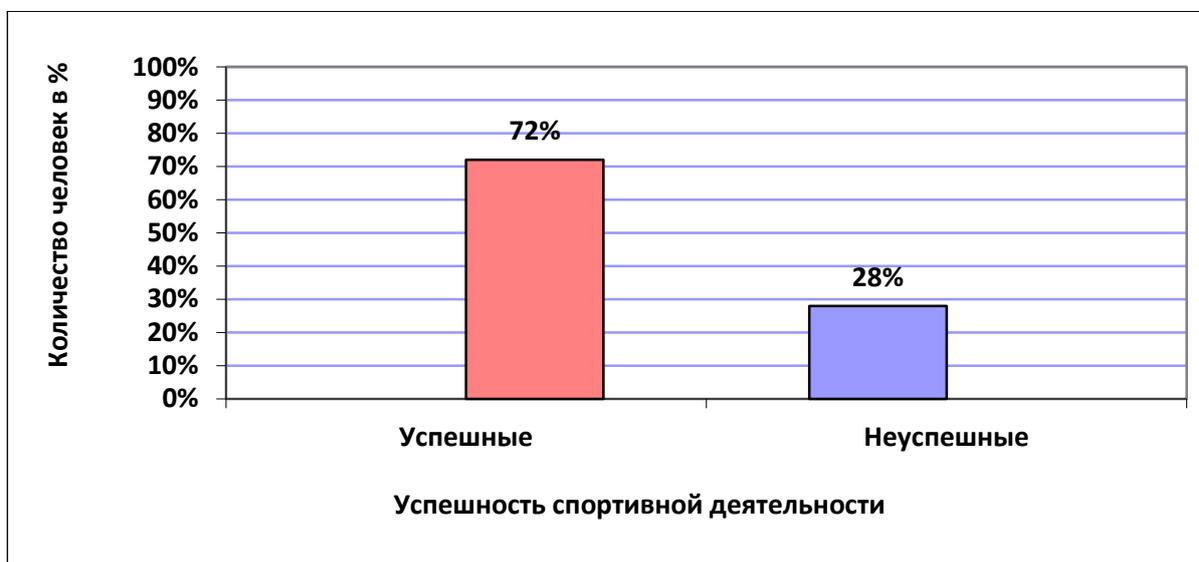


Диаграмма 4 – Успешность спортивной деятельности у подростков, которые занимаются спортом (n=50)

Из полученных данных мы видим, что 72% подростков успешны в спортивной деятельности и 28% подростков не успешны. У неуспешных подростков чаще отмечается низкий балл по главному критерию успешности – спортивной результативности. У успешных подростков по данному критерию отмечается

средний и высокий балл. Следовательно, успешные подростки чаще побеждают на соревнованиях.

Мы сравнили уровень личностной и ситуативной тревожности у успешных и неуспешных подростков. Данные представлены и на Диаграмме 5.

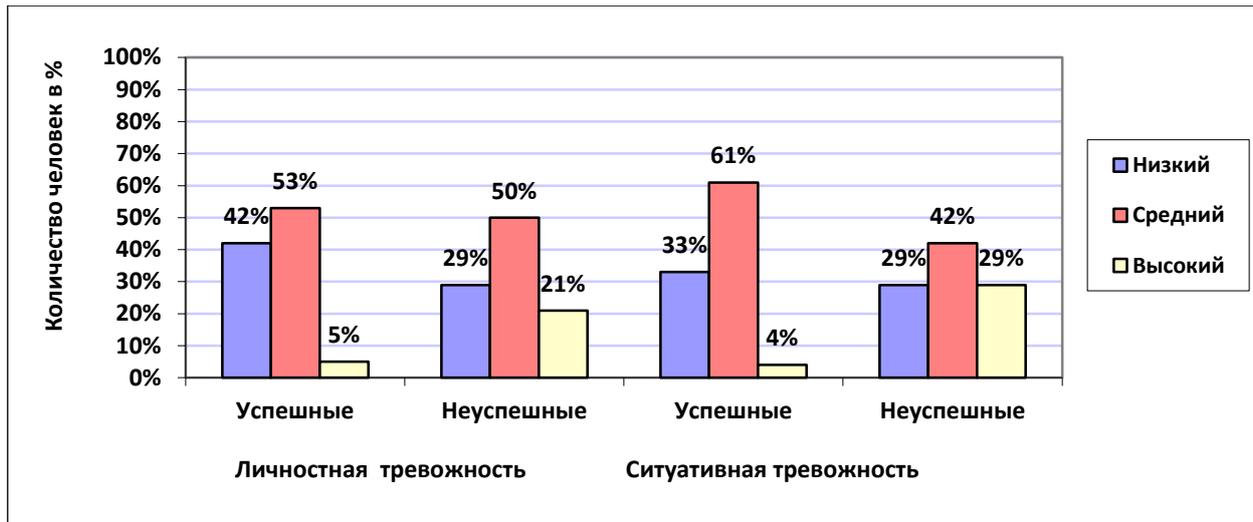


Диаграмма 5 – Уровень личностной и ситуативной тревожности среди успешных и неуспешных подростков (методика Ч. Д. Спилберга-Ханина)

Таким образом, у подростков, как у успешных, так и у неуспешных, преобладает средний уровень личностной и ситуативной тревожности. Средний уровень тревожности является оптимальным для соревновательной деятельности. Низкий уровень личностной и ситуативной тревожности наиболее выражен среди успешных подростков, чем неуспешных. Что касается высокого уровня тревожности, то у успешных подростков высокий уровень личностной и ситуативной тревожности ниже, чем у неуспешных.

Следовательно, для подростков, занимающихся спортом характерен средний уровень личностной и ситуативной тревожности. Подростки, имеющие высокий уровень личностной и ситуативной тревожности менее успешны. При высоком уровне тревожности обнаруживается рефлекторное напряжение, которое приводит к раннему утомлению спортсмена.

Результаты уровня личностной тревожности среди успешных и неуспешных подростков по методике Дж. Тейлор представлены на Диаграмме 6.

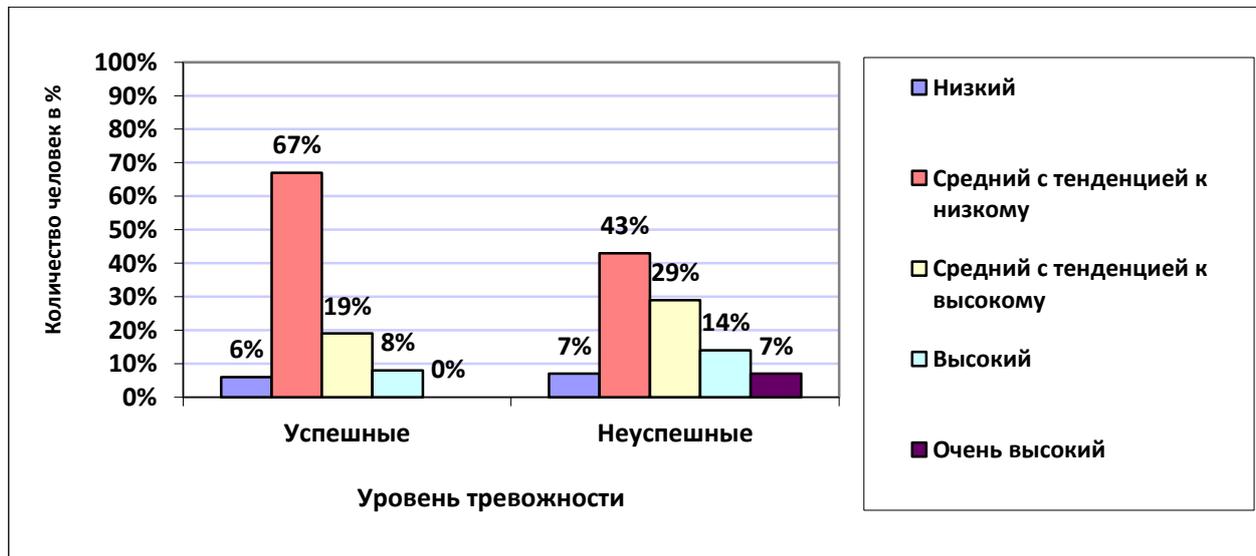


Диаграмма 6 – Уровень личностной тревожности среди успешных и неуспешных подростков (методика Дж. Тейлор)

Таким образом, средний уровень тревожности с тенденцией к низкому характерен как для успешных, так и для неуспешных подростков. Низкий уровень тревожности встречается в равной степени среди испытуемых. Среди неуспешных подростков у 7% отмечается очень высокий уровень тревожности и у 14% подростков высокий. Среди успешных подростков очень высокий уровень тревожности не выявлен, а высокий уровень тревожности имеют 8% подростков.

Следовательно, для успешных и неуспешных подростков, занимающихся спортом, наиболее характерен средний с тенденцией к низкому уровню тревожности. Выраженный высокий и очень высокий уровень тревожности негативно сказывается на спортивной результативности.

Мы сравнили результаты уровня соревновательной тревожности среди успешных и неуспешных подростков по методике Р. Мартенса. Данные представлены на Диаграмме 7.

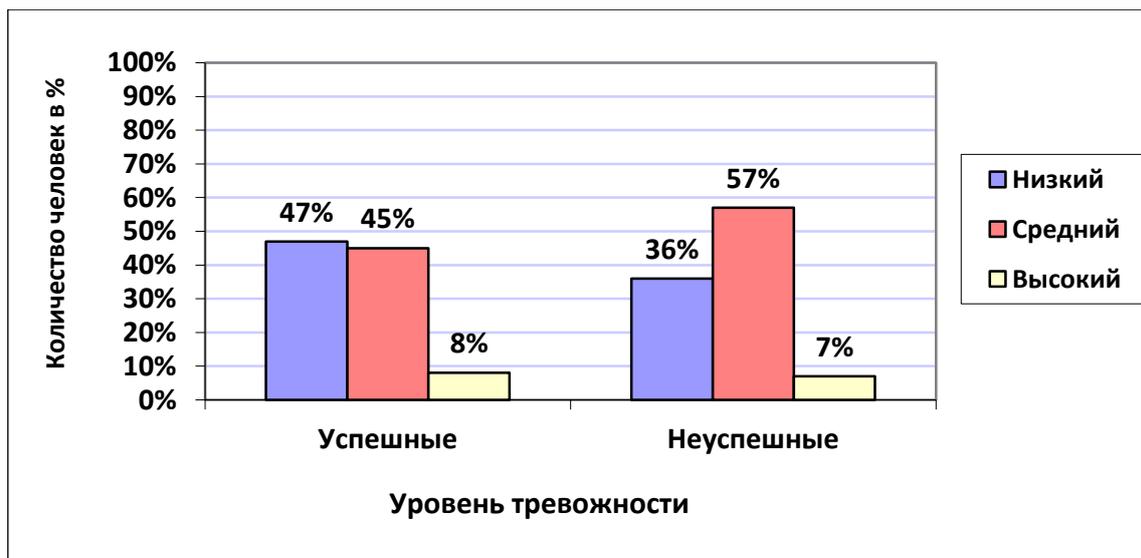


Диаграмма 7 – Уровень соревновательной тревожности среди успешных и неуспешных подростков (методика Р. Мартенса)

Среди успешных подростков преобладает низкий, а также средний уровень соревновательной тревожности. Среди неуспешных подростков выражен средний уровень соревновательной тревожности. Следовательно, подростки, имеющие средний уровень соревновательной тревожности, не всегда добиваются хороших результатов. Они имеют боевой настрой на соревнование, но ряд внешних факторов может привести к снижению результативности. Низкий уровень соревновательной тревожности наиболее характерен для успешных подростков, занимающихся спортом. Они спокойно относятся к предстоящим соревнованиям и могут оптимально настроиться на продуктивную деятельность. Подростки с высоким уровнем соревновательной тревожности сталкиваются с трудностями психологического настроя перед соревнованием, который приводит к техническим и тактическим ошибкам.

Для подтверждения взаимосвязи между уровнем тревожности подростков и их успешностью в спорте мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Между пере-

менными отсутствует корреляционная связь. Это говорит о том, что уровень тревожности не взаимосвязан с успешностью спортивной деятельности.

Заключение

У подростков, занимающихся спортом, наблюдается средний уровень личностной и ситуативной тревожности. Высокий уровень личностной и ситуативной тревожности встречается реже, чем низкий. Повышенная тревожность вызывает переутомление, вследствие чего временно снижается работоспособность. У подростков, занимающихся спортом, преобладает низкий и средний уровень соревновательной тревожности. Они имеют оптимальный психологический настрой на соревнование.

У неуспешных подростков отмечается низкий балл по главному критерию успешности – спортивной результативности.

Для успешных и неуспешных подростков, занимающихся спортом характерен средний уровень личностной и ситуативной тревожности. Подростки, имеющие высокий уровень личностной и ситуативной тревожности менее

успешны. При высоком уровне тревожности обнаруживается рефлекторное напряжение, которое приводит к раннему утомлению спортсмена.

Подростки, имеющие средний уровень соревновательной тревожности, не всегда добиваются хорошей результативности. Они имеют боевой настрой на соревнование, но ряд внешних факторов может привести к снижению результата. Подростки с низким уровнем соревновательной тревожности спокойно относятся к предстоящим соревнованиям и могут оптимально настроиться на продуктивную деятельность. Подростки с высоким уровнем соревновательной тревожности сталкиваются с трудностями психологического настроя перед соревнованием, который приводит к техническим и тактическим ошибкам.

По результатам корреляционного анализа мы видим, что уровень тревожности не взаимосвязан с успешностью спортивной деятельности. Для подростков, занимающихся командным видом спорта (волейболом), характерно преобладание среднего уровня тревожности. Среди подростков, занимающихся спортом, не-

большой процент высокотревожных. Это может быть связано с тем, что высокотревожные подростки не проходят отбор в команду, либо уходят из команды. Следовательно, в командных видах спорта, а именно волейболе, высокотревожным подросткам достаточно трудно добиться успешности. Для успешного командного выступления на соревнованиях необходим некоторый средний уровень тревожности – полезная тревожность. Она мотивирует подростков, что положительно сказывается на результативности в спорте.

Тренер должен готовить всю команду к встрече с ситуативным соревновательным стрессом и тревожностью. Чтобы подготовить команду к стрессовой ситуации, всю группу можно ориентировать на предстоящий стресс с постепенным введением тщательно подобранных стрессоров, аналогичных тем, которые могут возникнуть на соревнованиях.

Тренер должен обращать внимание как на высокотревожных спортсменов, так и на низкотревожных. Вместе с психологом он может выяснять причины тревожности спортсменов.

Список литературы:

1. Бахметьева, Е.Л. Организация, содержание и методы коррекционной работы с тревожностью подростков [Электронный ресурс] / Е.Л. Бахметьева. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/subjects/25/>
2. Брайнет Дж. Кретти Психология в современном спорте / Брайнет Дж. Кретти. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 432 с.
3. Воскресенская, Е.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации / Е.В. Воскресенская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 53 с.
4. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Лань, 2003. – 532 с.
5. Вяткин, Б.А. Тревожность, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревновании / Б.А. Вяткин. – М.: Физкультура и спорт, 2003. – С. 78-92.
6. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студентов / А.Д. Гонеев. – М.: Академия, 1999. – 344 с.
7. Гурин, В.В. Проблема тревожности как эмоционального переживания, влияющего на физическую деятельность спортсмена / В.В. Гурин // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – №2.
8. Ивлева, Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Е.И. Ивлева. – М.: Мысль, 2006. – 311 с.
9. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
10. Никитушкин, В.Г. Теория и методика юношеского спорта / В.Г. Никитушкин. – М.: Физическая культура, 2010. – 208 с.
11. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
12. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
13. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 2000. – 447 с.
14. Lundgren, D.C., Schwab, M.R. Perceived appraisals by others, self-esteem, and anxiety / D.C. Lundgren, M.R. Schwab // Journal of Psychology. – 1977. – Vol. 97. – P. 205-213.

15. Spielberger, C.D. Anxiety: Current trends in theory and research / C.D. Spielberger. – N.Y., 1972. – Vol. 1. – P. 24-55.
16. Zinbarg, R.E., Barlow, D.H., Hertz, R.M. Cognitive-behavioral approaches to the nature and treatment of anxiety disorders / R.E. Zinbarg, D.H. Barlow, R.M. Hertz // Annual Review of Psychology. – 1992. – Vol. 43. – P. 235-267.

N.N. Avramenko, K.V. Polyakova
**INTERCONNECTION OF SUCCESS IN SPORT ACTIVITIES OF TEENAGERS
WITH THEIR ANXIETY**

Abstract: The article presents the results of the study which purpose was to research the interconnection between the success of teenagers' sport activities and their level of anxiety. In the empirical study, a sample was used, which consisted of adolescents aged 11-14 playing volleyball at sport school. Psychodiagnostical techniques were used as diagnostic tools. After making a correlation analysis, it was concluded that the level of anxiety is not related to the success of sport activities. For teens involved in team sports (volleyball), a predominance of an average level of anxiety is characteristic. Among teenagers involved in sports, there is a small percentage of anxiety. This may be due to the fact that highly anxious teens either are not selected to the team or leave the team. Therefore, in team sports, namely volleyball, it is quite difficult for highly anxious teenagers to succeed. A successful team performance at the competition requires a certain average level of anxiety - useful anxiety. It motivates adolescents, so it has a positive effect on success in sports.

Key words: anxiety, worry, teens, sport activity, success.

References:

1. Bakhmeteva E.L. Organizatsiya, sodержanie i metody korrektsionnoi raboty s trevozhnostyu podrostkov [Electronic resource]. Access mode: <http://festival.1september.ru/subjects/25/>.
2. Cretty B.G. Psikhologiya v sovremennom sporte. M.: Fizkultura i sport, 1978, 432 pp.
3. Voskresenskaya E.V. Psikhologiya strakha i trevogi v sportivnoi deyatel'nosti (teoriya i praktika): metodicheskiye rekomendatsii. Vitebsk: PH of Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 2015, 53 p.
4. Vygotsky L. S. Osnovy defektologii. M.: Lan, 2003. – 532 p.
5. Vyatkin B. A Trevozhnost, stress i uspekhnost deyatelnosti sportsmena v sorevnovanii. M.: Fizkultura i sport, 2003. – P. 78-92.
6. Gonev A.D. Osnovy korrektsionnoi pedagogiki: Uchebnoye posobiye dlya studentov. M.: Akademiya, 1999. – 344 p.
7. Gurin V.V. Problema trevozhnosti kak emotsionalnogo perezhivaniya, vliyayushchego na fizicheskuyu deyatelnost sportsmena // Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta, 2009, № 2.
8. Ivleva, E.I. Psikhofiziologicheskiye i klinicheskiye aspekty strakha, trevogi i fobii. – M.: Mysl, 2006. – 311 p.
9. Meshcheryakov B.G. Bolshoi psikhologicheskiy slovar / Ed. by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. Moscow: AST; St. Petersburg, Praim-Yevroznak, 2009. – 811 p.
10. Nikitushkin V.G. Teoriya i metodika yunosheskogo sporta. M.: Fizicheskaya kultura, 2010. – 208 p.
11. Prikhozhan A.M. Trevozhnost u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. – Voronezh, NPO «MODEK», 2000. – 304 p.
12. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti: doskolny i shkolny vozrast. SPb.: Piter, 2007. – 192 p.
13. Freud Z. Psikhologiya bessoznatelnogo. M.: Prosveshcheniye, 2000. – 447 p.
14. Lundgren D.C., Schwab M.R. Perceived appraisals by others, self-esteem, and anxiety // Journal of Psychology. 1977. Vol. 97. P. 205-213.
15. Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research. N.Y., 1972. Vol. 1. P. 24-55.
16. Zinbarg R.E., Barlow D.H., Hertz R.M. Cognitive-behavioral approaches to the nature and treatment of anxiety disorders // Annual Review of Psychology. 1992. Vol. 43. P. 235-267.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.6

И.А. Подольская, Ю.П. Яблунько
**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ
В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Аннотация: В статье описываются возможности использования социально-психологического тренинга для развития творческих способностей. Обосновывается важность развития таких способностей у студентов обучающихся по направлению/специальности «психология». Разработана и апробирована программа социально-психологического тренинга, проанализирована эффективность групповых занятий по развитию творческих способностей. Рекомендовано проводить подобные мероприятия в течение всего обучения.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, социально-психологический тренинг, обучение студентов по направлению/специальности «психология».

В словаре практического психолога говорится, что социально-психологический тренинг – это область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении [5]. Для нашего исследования наиболее важной характеристикой тренинга является именно активность, как возможность взаимодействия субъектов и способность к изменениям, внутриличностным и групповым.

К. Левин и К. Роджерс, изучая групповую динамику, что приходят к выводу, что групповая форма работы с изменением личностных установок эффективнее, чем индивидуальная работа. Их концепции групповой динамики потенцировали широкое применение идей на практике. В рамках проводимых экспериментов с Т-группами выявляется тенденция участников групп к личностному росту, успешному установлению контактов с окружающими и оптимизации трудовых отношений в рабочих коллективах [16].

В социально-психологическом тренинге первостепенно важно взаимодействие с другими членами группы, а значит и развития как группы, так и каждого участника по отдельности. Ввиду этого Г.М. Андреева делает заключение о том, что в удачной групповой работе происходит развитие перцептивных связей. Однако, это происходит при условии наличия в групповой работе обратной связи. Точность восприятия будет напрямую зависеть от качества обратной связи. Социально-психологический тренинг, в свою очередь, разрушает стереотипность участников группы,

пусть и не полностью, но достаточно для того, чтобы повысить качество восприятия [1].

Как правило, социально-психологический тренинг предстает в виде комплекса игр или упражнений, которые удается с легкостью применить в работе с любой группой, вне зависимости от возраста, социального статуса и т.д. Связано это с тем, что на протяжении своей осознанной и не осознанной жизни мы играем в игры. Отношения супругов, участие в жизни своих детей, восхождение по карьерной лестнице и любая другая деятельность человека в процессе его общественной жизни развивается в рамках определенной игры. По словам Э. Берна, ежедневные социальные контакты заставляют на пребывать в равновесии и не испытывать эмоциональный голод. Чем больше социальных контактов участник способен осуществить, тем удовлетворительней будет его психическое состояние [2].

Чем может быть полезен тренинг в рамках подготовки студентов психологического факультета? Реньш М.А., Садовникова Н.О., Лопес Е.Г. считают, что социально-психологический тренинг способен раскрыть личностные особенности обучающегося, а эмоциональная включенность в работу тренинга формирует новые умения и навыки, необходимые студентам, как для работы с будущими клиентами, так и полезные для них самих [15].

Ореховская Н.А. придерживается мнения, о том, что проведение циклов тренингов, в период завершения обучения будущих специалистов будет иметь высокую эффективность, с точки зрения накопления теоретической информации, ее усвоения и применения. Организованная работа студентов в группе способ-

ствуется развитию самоконтроля, повышению мотивации и развивают умения мыслить конкретно и выбирать более рациональные пути для решения задач [14].

По нашему мнению, особое значение в контексте тренинговой работы со студентами заслуживает проблема развития творческих способностей будущих психологов, так как эффективность научной и практической профессиональной деятельности во многом обусловлена развитыми творческими способностями.

Творческие способности – это синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень её результативности [16]. Самой основной формой становления всех психических функций личности является продуктивный, творческий процесс, выстраивает у человека образ мира, включающий в себя универсальность и всеобщность. Этот образ впоследствии помогает индивиду существовать в этом мире, исследовать его и совершенствоваться [9].

Б.М. Теплов, изучавший способности и одаренность, пришел к выводу, что каждый человек имеет способности или одаренности к одному или нескольким видам деятельности, в пример приводя абсолютный слух у музыкантов [17].

Таким образом творческие способности являются одной из разновидностей способности, и в той или иной мере они есть у каждой личности. Однако, они требуют развития, даже если деятельность индивида не предполагает творчества как такового. Левин, В.А. указывает на то, что гармоничное развитие личности невозможно, без развития творческих способностей, это обуславливается тем, что в нашей жизни все начиная от решения житейских проблем, заканчивая учебными задачами, производится с использованием творческого подхода [11].

А.Н. Лук предлагает рассматривать ряд критериев, которые определяют творческие способности:

1. Способность к выявлению проблем там, где другие их не замечают.
2. Способность сжимать информацию, вкладывая в одно понятие множество других.
3. Способность применять навыки полученные при решении одной задачи, при решении другой.

4. Способность видеть ситуацию со всех сторон целиком, без дробления на отдельные составляющие.

5. Способность к ассоциированию различных между собой вещей.

6. Развитая память, в следствии чего, нужная информация подается в нужный момент.

7. Гибкость мышления. Способность не фиксировать внимание на прошлом опыте.

8. Способность искать альтернативные способы решения одной проблемы.

9. В зависимости от контекста применять полученные в прошлом опыте знания, не проверяя ее перед этим.

10. Способность разделять на составные части ситуацию, понимая при этом, что и откуда взялось [12].

Авторы выделяют барьеры, мешающие индивиду развивать свои творческие способности (А. Маслоу, Л.Б. Ермолаева-Томина, Берельсон, Стейнер):

– конформизм: отсутствие индивидуальности в связи с желанием быть похожим на других и боязнью насмешки;

– внешняя и внутренняя цензура: доминанция суперэго, которая подавляет нестандартное мышление;

– ригидность мышления: стереотипность мышления, которая может быть выработана в школе, из-за отсутствия положительного подкрепления во время решения задач нестандартным путем;

– импульсивность мысли: излишняя мотивированность, которая заставляет индивида совершать необдуманные действия, без проработки какого-либо плана;

– познавательный эгоцентризм: неспособность менять свою точку зрения не под каким предлогом;

– ошибочные стратегии: приспособленность к окружающему миру без желания его изменить, продвижение идей, которые не получают должного внимания из-за неспособности понять общественное мнение [4].

Существует ряд методов, которые направлены на развитие творческого потенциала.

Ильин Е.П., изучая проблему творчества, упоминает методику развития креативности Р. Крачфилда. По мнению Р. Крачфилда, креативность развивается при решении творческих задач. Своим ученикам он предоставлял книжки, в которых рассказывалось о приключениях двух подростков, которые разбирались в детективных происшествиях. Им на помощь прихо-

дил третий персонаж, который выдвигал самые неоднозначные версии решения задачи и героям приходилось выбирать и пробовать всевозможные варианты, чтобы найти правильную версию. Книжки были написаны так, что читатель мог обнаружить верный ответ, до того, как это сделают сами герои. Таким образом у читателя развивалась внимательность и способности к видению ситуации целиком [8].

Э. де Боно предложил свою программу развития креативности, к основе которой находились пять принципов:

1. При возникновении проблемы необходимо выделять, какие необходимы условия для ее решения. Использование всевозможных условий, без выбора действительно нужных способно усложнить процесс.

2. Выработать привычку отметить прошлый опыт, при решении проблем, подобных этой.

3. Развить умение видеть всевозможные функции вещей, а не только те, которые уже описаны.

4. Уметь соединять идеи из различных областей знаний и использовать их в деятельности.

5. Развить способность, которая позволяет разделять идеи в одной области знания и не переносить ее влияние на решение проблемы [3].

Современные методы развития творческих способностей предлагают нам использовать метод, созданный М. Леви, под названием фрирайтинг, который является одним из техники письма, которая позволяет генерировать креативные мысли и решения, с помощью записывания всего, что приходит в голову, на протяжении определенного времени (10-20 мин.) Особенностью является, что текст никак не подвергается редактированию и не учитывает правил грамматики. Существует шесть правил фрирайтинга:

1. Не переусердствовать во время написания идей, расслабиться и не ждать от себя стопроцентного результата.

2. Писать быстро, не прерываясь, так мозговая деятельность не будет концентрироваться на редактировании текста, а всецело будет направлена на создание новых идей.

3. На момент фрирайтинга создать ограничение в виде временных рамок, это поможет стимулировать мозговую активность к непрерывной деятельности.

4. Писать только свои мысли и так как поймете их вы, не придерживаясь ограничивающих стандартов.

5. Если мысль развивается, развивать её в каком направлении она бы не шла. Таким образом можно прийти к интересным выводам.

6. Писать периодически задавая себе вопросы, тем самым направить развитие мысли на еще неисследованные моменты [10].

И.А. Евин выделяет такую творческого развития, как стремление видеть необычное, парадоксальное, оригинальное. По его мнению, логика не играет роли, при ведении творческой деятельности, а постоянные контакты с искусством убирают психологические барьеры, что способствует развитию творческих способностей [7].

Эффективными, безусловно, являются методы обучения, имеющие в основе творческий подход. Метод проблемного обучения, созданный М.И. Махмутовым включает в себя решение специальных задач с проблемными ситуациями, которые являются средством для усвоения учебного материала [13]. Метод развивающего обучения, который разработан В.В. Давыдовым и Л.В. Занковым акцентирует внимание на учебной деятельности и развивает личностные качества учащихся, в совокупности с теоретическим мышлением [6]. Метод эвристического обучения, созданный А.В. Хуторским преследует цель развития личностных качеств ученика, а также обучает его организовывать свои знания [18].

На наш взгляд, все перечисленные методы будут эффективны в развитии креативных составляющих личности обучающихся по направлению/специальности «Психология». Опираясь на вышеприведенные источники, а также применяя авторские методики, мы разработали и апробировали программу развития творческих способностей для студентов психологического профиля.

Актуальность занятий заключается в развитии личностного потенциала студентов, индивидуальных особенностей и способностей к созданию и реализации новых идей и концепций. С помощью социально-психологического тренинга можно развивать навыки и способности, делая это в игровой форме и без больших усилий, так как развитие личности в группе происходит в несколько раз быстрее и эффективнее.

Целью программы является развитие творческих способностей будущих психологов.

Данная программа позволяет решать следующие важные задачи:

1. Диагностические: позволяют получить сведения об уровне креативности и отследить тенденцию развития творческих способностей.

2. Развивающие: позволяют развить творческие способности, дивергентное мышление, что приведет к развитию личности в целом. Социально-психологический тренинг, в данном случае, выступает для усиления положительных изменений.

3. Коррекционные: позволяют скорректировать образ мышления, для выполнения задач разных областей знаний.

Ценность групповой формы работы обоснована тем, что она:

- помогает развивать коммуникационные навыки;
- способствует увеличению эффективности, относительно развития творческих способностей;
- позволяет развивать индивидуальные особенности.

Основными критериями подборки выборки является добровольность, готовность к сотрудничеству и возможность присутствия на каждом занятии.

Методы, используемые при разработке и апробации программы:

- диагностические (опросник креативности Джонсона, адаптированный Е.Е.Туник; тест креативности Торренса), диагностика творческого мышления;
- метод воздействия (социально-психологический тренинг);
- методы математической обработки: критерий знаков (G – критерий).

В исследовании приняли участие 12 добровольцев – студентов института психологии КГУ им. К.Э. Циолковского 1-4 курсов.

Данная программа состоит из 12 занятий, первое и последнее из которых носит диагностический характер, а последнее, путем повторной диагностики – дает основание для оценки динамики измеряемых качеств. На первом занятии происходит знакомство, дается общее представление о предстоящей активности, правилах групповой работы и предлагается пройти диагностическое обследование. Последующие 10 занятий построены в соответствии со структурой тренинговых занятий, продолжительностью 1,5-2 часа еженедельно, с трехчастной структурой: разминкой, основной частью и рефлексией.

Занятия структурированы таким образом, что прохождение любого из упражнений превращается в игру. Участники не ощущают дискомфорта и решают поставленные задачи, опираясь на свой опыт, прислушиваясь к мнению других членов группы. В состав занятий входят упражнения, направленные на развитие: координации (левого и правого полушария головно-

го мозга), дивергентного мышления, креативности, воображения, индивидуальности и независимости мнения.

Приведем примеры упражнений для разминки:

1. «Сегодня начнем наше занятие с того, что заставим работать оба ваши полушария. Для чего это нужно? Для того, чтобы вы включились в работу полностью. Положите руки к себе на колени. Сейчас мы будем топтать ногами и хлопать себя по коленям, ориентируясь по рисунку. Для начала мы должны запомнить, что L – это левая конечность, а R – правая.

Сейчас я буду считать 1..2..3..4, а вы будете хлопать себя по коленкам.

Для начала попробуем начать с рук:

Руки = LR RL LL RR

Теперь под тот же счет будем топтать ногами.

Теперь задействуем ноги:

Ноги: LL RR LR RL

Получилось? (Если нет, повторяем, пока не получится, если да то переходим к следующей разминке).

А теперь давайте усложним задачу. Теперь мы включаем все конечности. Играем все так же по рисунку.

Руки: LL RR LR RL

Ноги: LL RR RL LR

Повторяем, пока не получится. Ноги и руки должны сыграть одновременно.

2. Представьте себе небольшую комнату размером примерно 12 кв. м. Она полностью пустая. Вы можете поставить здесь все что хотите, но это должно сюда поместиться и быть в количестве 8 шт. превышать количество нельзя. От каждого в чат жду свои варианты обустройства комнаты. И помните, вы можете превратить ее во что угодно. Это может быть и ванная, и зал, и даже улица. Все подвластно вашей фантазии».

Ниже представлены примеры упражнений основной части:

1) «Сейчас я буду показывать вам предметы, которые я заранее подготовила, и ваша задача состоит в том, чтобы написать в чат 5 вариантов как можно использовать предмет, который я вам покажу»

- Кружка.
- Крем для рук.
- Нитки.
- Кольцо.
- Кусок мыла.

2) «Сейчас я сгенерирую для вас несколько ситуаций, а вы должны будете предоставить

мне варианты, как из этих ситуаций можно вы-браться».

– Вас тормозит инспектор ГАИ за превышение скорости, что вы будете делать?

– У вашей мамы день рождения, но вы забыли купить подарок. До начала праздника 15 минут, а в районе всего пара продуктовых магазинов.

– Вы актер кино. Вас вызывают на срочную съемку, и вы забываете дома свой костюм «пионера из лагеря при СССР» как вы решите эту проблему?

3) «Давайте немного подискутируем. Я буду говорить предложение с каким-либо утверждением, а ваша задача написать, согласны ли вы с моим утверждением или нет и почему. Например: я говорю: кошки не милые; вы говорите: котики милые! Потому что у них лапки!»:

– Queen – не легендарная группа.

– Тетрадки в клеточку лучше, чем тетрадки в линейку.

– Татуировки украшают тело.

– Подметать квартиру веником удобнее, чем пылесосить.

– Изолента лучше скотча.

– Курение вредит здоровью.

– Современное искусство не имеет смысла.

– Я самый счастливый человек на Земле.

4) «Давайте побудем в роли писателей. Возьмите лист бумаги и ручку. И выберите себе любую тему, которая придет на ум, пусть хоть самая безумная. Например: почему бабочка живет лишь день. История одного кофе. Пособие по выживанию в деревне. Напишите небольшой рассказ на свою тему. Главное, чтобы тема была необычной, все остальное сделает ваша фантазия. Даю вам на это 15 минут».

Рефлексия является важной частью упражнений на развитие творческих способностей, так как помимо непосредственной цели – логического завершения групповой работы посредством обмена мнениями и эмоциями, участники группы также развивают способность к анализу и производству новых идей. Для этого в ходе рефлексии им задаются вопросы подобного рода: Как вы думаете, на что направлено данное упражнение? А как вы бы его использовали? Есть ли еще дополнительные цели его применения? Что бы вы в нем изменили, если бы ведущим были именно вы?

Для того, чтобы оценить эффективность программы, мы сравнили результаты диагностического исследования до и после апробации.

По результатам обработки опросника креативности Джонсона, адаптированный Е.Е. Туник, были получены следующие результаты (см. Диаграмма 1).

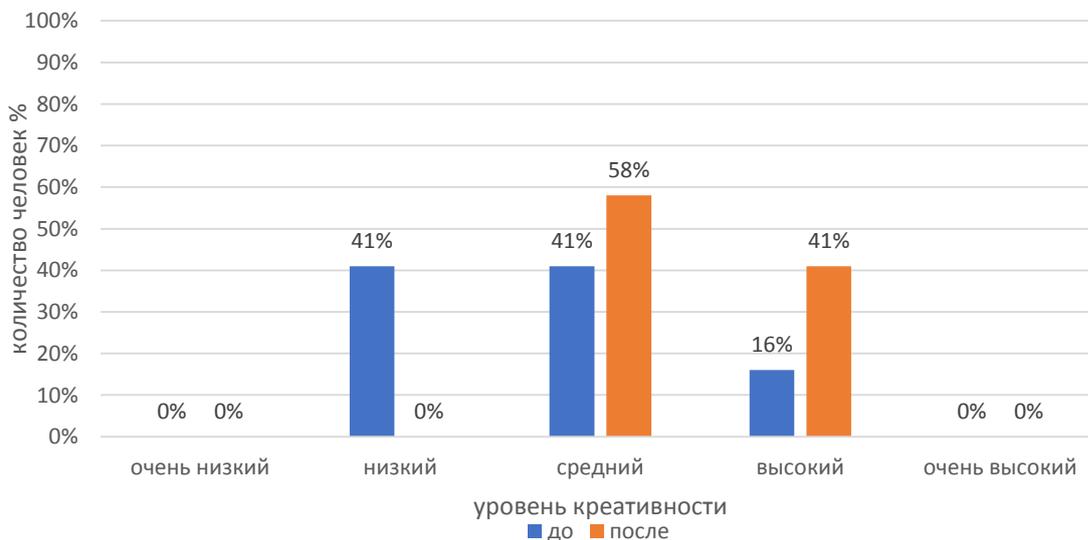


Диаграмма 1 – Результаты обработки опросника креативности Джонсона (адаптированный Е.Е Туник)

Из результатов опросника креативности Джонсона было выявлено, что в ходе исследования и проведения программы тренингов были заметны следующие значения и изменения:

– обнаружен нулевой порог очень низкого и очень высокого уровня креативности до и после проведения исследования;

– процент участников с низким уровнем креативности изменился с 41% до 0%, была выявлена значительная положительная тенденция;
– процент участников со средним уровнем креативности изменился с 41% до 58%, также выявлена положительная тенденция;

– процент участников с высоким уровнем креативности изменился с 16% до 41% также выявлена положительная тенденция.

По результатам обработки теста креативности Торренса были получены следующие результаты:

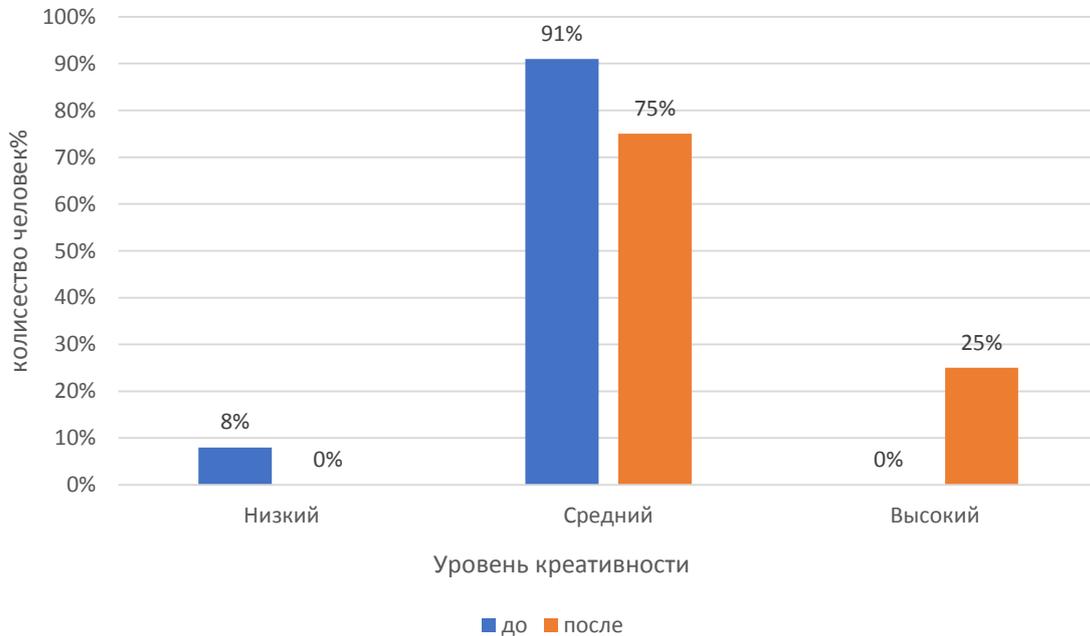


Диаграмма 2 – Результаты обработки теста креативности Торренса по шкале «Беглость»

Для упрощения анализа данных и качественного предоставления информации уровни креативности по всем шкалам были разделены на следующие, с присвоением им значений (см. Диаграмма 2):

Низкий уровень креативности: 1-25 баллов.

Средний уровень креативности: 26-51 баллов.

Высокий уровень креативности: 52-70 баллов.

По шкале «беглость», до проведения исследования, низкий уровень креативности был выявлен у 8% от общего числа участников. Средний уровень креативности показывали 91%. Высокий уровень креативности до проведения исследования не был выявлен ни у одного из обучающихся и составил 0%.

После проведенного исследования мы получили следующие результаты:

– низкий уровень креативности изменился, и не был выявлен ни у одного участника, составил 0%;

– средний уровень креативности был выявлен у 75% студентов в связи с возрастанием уровня креативности до высокого у некоторых участников программы;

– высокий уровень креативности по шкале «беглость» после проведения исследования, был выявлен у 25% участников.

Как видно из диаграммы 3, по шкале «оригинальность», до проведения исследования, низкий уровень креативности был выявлен у 8% от общего числа участников.

Средний уровень креативности показывает 91%.

Высокий уровень креативности до проведения исследования по шкале «оригинальность» не был выявлен ни у одного из респондентов и составил 0%.

После проведенного исследования были получены следующие результаты по шкале «оригинальность»:

– низкий уровень креативности по шкале «оригинальность» не был выявлен ни у одного участника, составил 0%;

– средний уровень креативности был выявлен у 83% обучающихся;

– высокий уровень креативности по шкале «оригинальность» после проведения исследования, был выявлен у 16% участников.

По шкале «разработанность» были получены следующие результаты (см. Диаграмму 4).

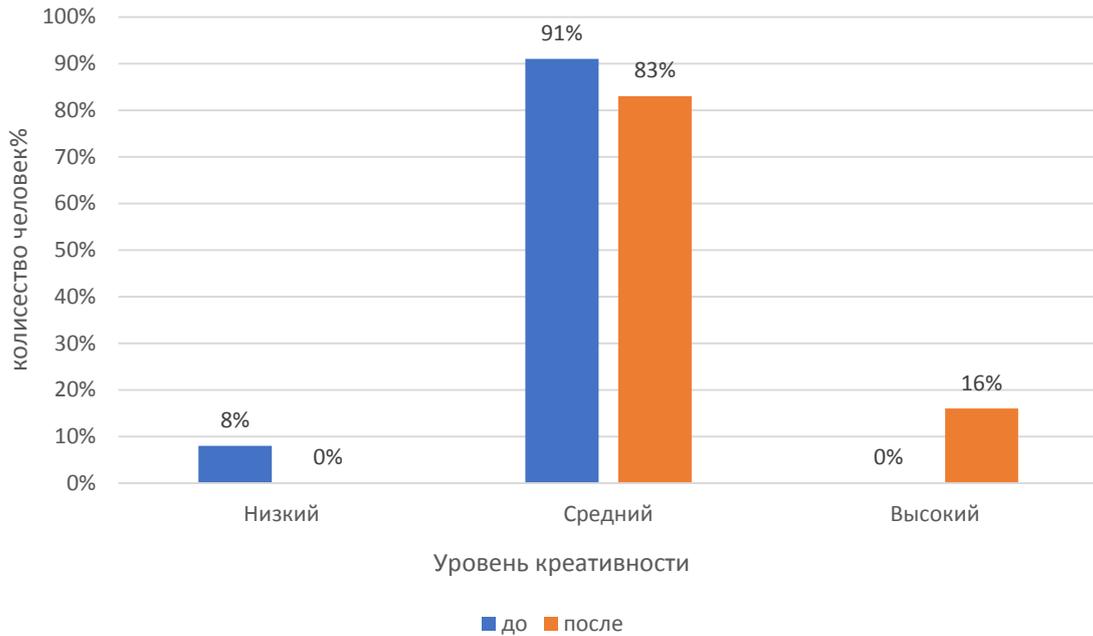


Диаграмма 3 – Результаты обработки теста креативности Торренса по шкале «Оригинальность»

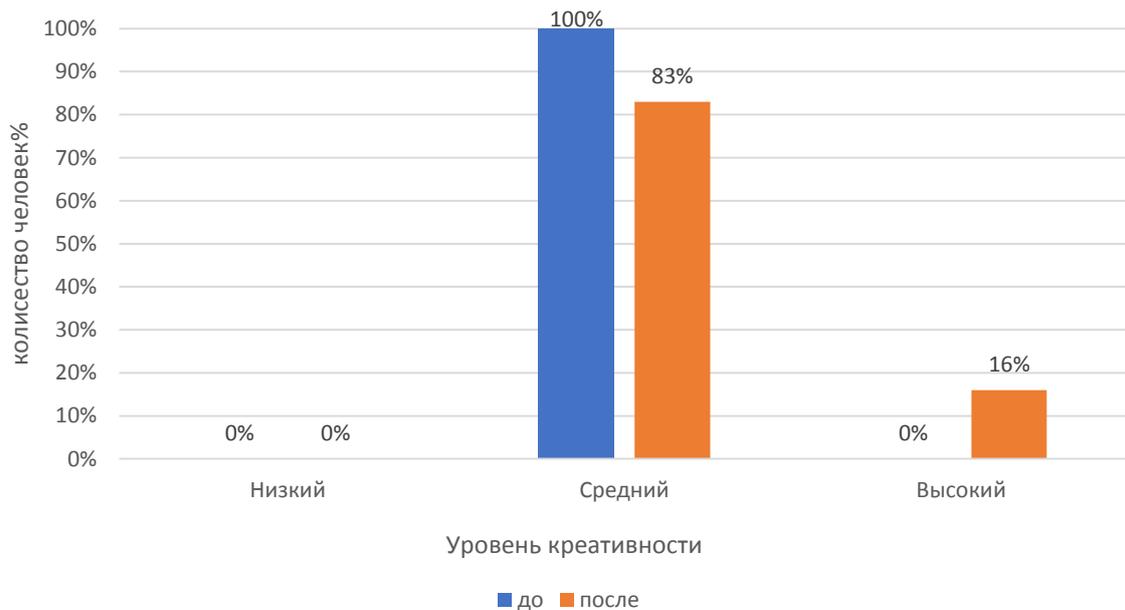


Диаграмма 4 – Результаты обработки теста креативности Торренса по шкале «Разработанность»

– до проведения исследования, низкий уровень креативности не был выявлен ни у одного из респондентов, составил 0%;

– средний уровень креативности по шкале «разработанность» демонстрировали 100% участников программы;

– высокий уровень креативности до проведения исследования по шкале не был выявлен ни у одного из респондентов и составил 0%;

После проведенного исследования были получены следующие результаты по шкале «оригинальность»:

– низкий уровень креативности по шкале «разработанность» остался неизменным, а именно 0% от общего числа опрошенных;

– средний уровень креативности был выявлен у 83% респондентов;

– высокий уровень креативности по шкале «разработанность» после проведения исследования, был выявлен у 16% участников.

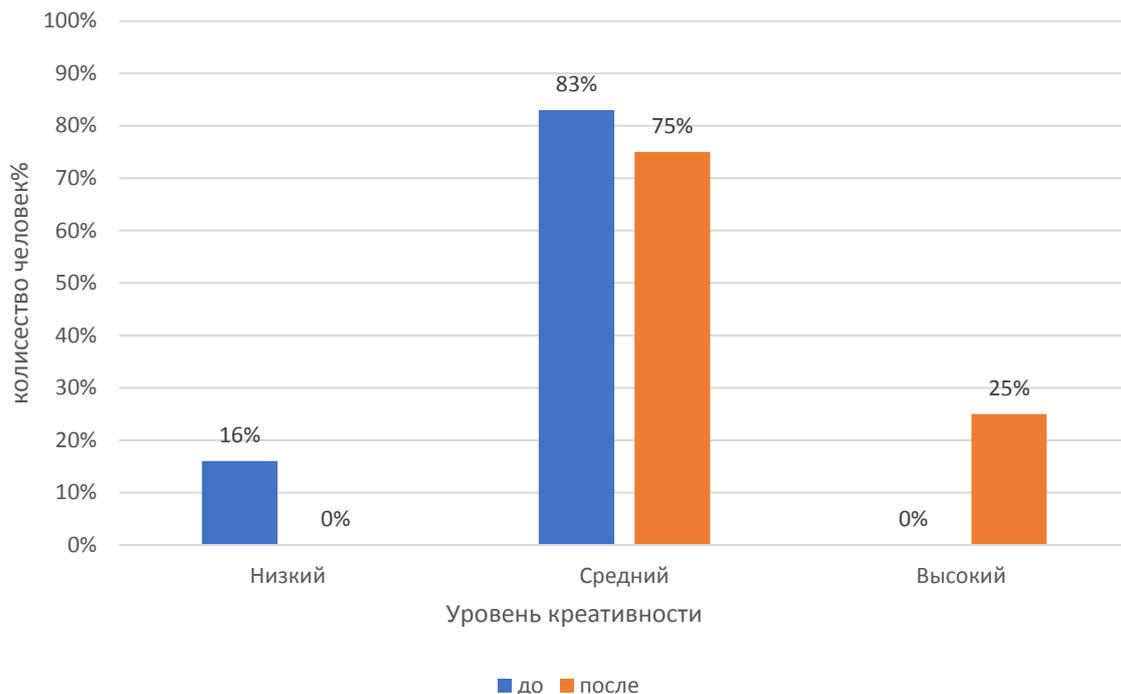


Диаграмма 5 – Результаты обработки теста креативности Торренса по шкале «Сопrotивление замыканию»

Как видно из диаграммы 5, по шкале «сопротивление замыканию», до проведения исследования, низкий уровень креативности был выявлен у 16%.

Средний уровень креативности по шкале имела большая часть респондентов, что составило 83% от общего числа участников.

Высокий уровень креативности до проведения исследования по шкале не был выявлен ни у одного из респондентов и составил 0%.

После проведенного исследования были получены следующие результаты по шкале «сопротивление замыканию».

Низкий уровень креативности изменился у двух респондентов и принял среднее значение уровня креативность, составил 0%.

Средний уровень креативности был выявлен у 75% респондентов.

Высокий уровень креативности по шкале «сопротивление замыканию» после проведения исследования, был выявлен у 25% участников.

По шкале «абстрактность названий» были выявлены следующие результаты (см. Диаграмму 6).

По шкале «абстрактность названий», до проведения исследования, низкий уровень креативности не был выявлен у участников программы.

Средний уровень креативности по шкале имели все участники до проведения занятий, что составляет 100%.

Высокий уровень креативности до проведения исследования по шкале не был выявлен ни у одного из респондентов и составил 0%.

После проведенного исследования были получены следующие результаты по шкале «абстрактность названий»:

– низкий уровень креативности не изменился и составлял так же 0% от общего числа участников исследования;

– средний уровень креативности был выявлен у 91% респондентов, что означало рост уровня креативности одного из респондента;

– высокий уровень креативности по шкале «абстрактности названий» после проведения исследования, был выявлен у 8% участников.

Для подтверждения значимости различий мы использовали критерий G-знаков и представили их в таблице 1.

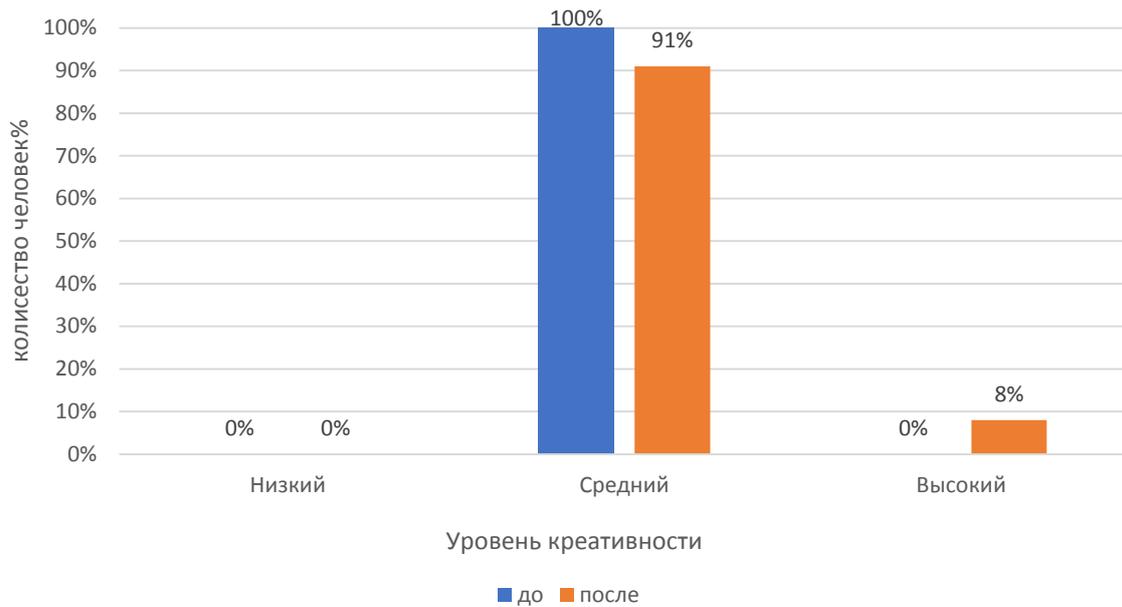


Диаграмма 6 – Результаты обработки теста креативности Торренса по шкале «Абстрактность названий»

Таблица 1 – Результаты математической обработки ценностей

Переменная	Результат	Уровень значимости
Беглость	$G_{эмп} = 0 < G_{крит} = 1$	$p=0,05$
Оригинальность	$G_{эмп} = 0 < G_{крит} = 2$	$p=0,05$
Разработанность	$G_{эмп} = 0 < G_{крит} = 2$	$p=0,05$
Сопrotивление замыканию	$G_{эмп} = 0 < G_{крит} = 2$	$p=0,05$
Абстрактность названий	$G_{эмп} = 0 < G_{крит} = 2$	$p=0,05$

В ходе статистической обработки полученных в ходе исследования результатов подтверждена эффективность применения данной программы. Математическая обработка с применением критерия G-знаков выявила изменения в развитии творческих способностей студентов психологического профиля при $P=0,05$. Можно предположить, что при увеличении количества испытуемых и усилении длительности и интенсивности занятий уровень значимости возрастет. Тем не менее, стоит отметить, что подобные занятия не рекомендуется применять в группах, где численность групп, в составе ко-

торых более 15 человек, в связи с плотным процессом мероприятий.

Теоретический анализ проблемы и эмпирическое исследование дают основание для того, чтобы рекомендовать включение тренинговых мероприятий на развитие творческих способностей студентов, обучающихся по психологическому профилю. Мы полагаем, что данные занятия будут уместны как в рамках практических, лабораторных, практикумов и спецкурсов по различным дисциплинам вариативного блока, преподаваемым по специальности/направлению «Психология» с различными профилями и специализациями.

Список литературы:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во «Аспект пресс», 2012.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди, Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Прогресс, 2008.
3. Боно, Э. де. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач / Э. де Боно. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 176 с.
4. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. Учеб. пособие / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
5. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога практика / С.Ю. Головин. – М.: Изд-во «Харвест АС», 2006.
6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1986.

7. Евин, И.А. Искусство и синергетика [Текст] / И.А. Евин. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 113.
8. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2009. – 448 с.
9. Кудрявцев, С. Творческая природа психологии человека / С. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 113.
10. Леви, М. Легкий способ поиска нестандартных решений и идей / М. Леви. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 224 с.
11. Левин, В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – Томск: Пеленг, 1992.
12. Лук, А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 125 с.
13. Махмутов, М.И. Избранные труды: в 7 т. / М.И. Махмутов. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016.
14. Ореховская, Н.А. Тренинг как форма обучения в высшей школе / Н.А. Ореховская // Казанский педагогический журнал. – 2015.
15. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б.Д. Парыгина. – СПб., 2010.
16. Роджерс, К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – №1.
17. Теплов, Б.М. Способности и одаренность // Психология / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1948. – 320 с.
18. Хуторский, А.В. Развитие творческих способностей / А.В. Хуторский. – М.: Владос, 2004.

I.A. Podolskaya, J.P. Yablunko

SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING IN DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PSYCHOLOGICAL PROFILE STUDENTS

Abstract: The article describes the possibilities of using socio-psychological training for the development of creative abilities. The article substantiates the importance of developing such abilities among students studying for the specialty "Psychology". A program of socio-psychological training was developed and tested, and the effectiveness of group classes for the development of creative abilities was analyzed. It is recommended to use such events throughout the whole course of training.

Key words: creativity, creative abilities, socio-psychological training, training of students studying for the specialty "Psychology".

References:

1. Andreeva G.M. Sotsialnaya psikhologiya. – М.: PH "Aspekt press", 2012.
2. Bern E. Igry, v kotorye igrayut lyudi, Lyudi, kotorye bgrayut v igry – М.: Progress, 2008.
3. Bono E. de. Isskusstvo dumat. Literalnoye myshleniye kak sposob resheniya slozhnykh zadach. М.: Alpina Publisher, 2019. – 176 p.
4. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei. Ucheb. posobiye. – М.: Akademiya, 2002. – 320 p.
5. Golovin S.Yu. Slovar prakticheskogo psikhologa praktika. – М.: PH "Harvest AS", 2006.
6. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya – М. – 1986.
7. Евин И.А. Искусство и синергетика [Text] / И.А. Евин. – М.: Editorial URSS, 2004. – P. 113.
8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Text] / Е.П. Ильин. – Saint-Petersburg: PH "Piter", 2009. – 448 p.
9. Kudryavtsev S. Tvorcheskaya priroda psikhologii cheloveka. // Voprosy psikhologii. – 1990, № 3. – P. 113.
10. Levi M. Legky sposob poiska nestandartnykh resheny i idei – М.: Mann, Ivanov i Faber, 2015. – 224 p.
11. Levin V.A. Vospitaniye tvorchestva. – Tomsk: Peleng, 1992.
12. Luk A.N. Psikhologiya tvorchestva. – Nauka, 1978. – 125 p.
13. Makhmutov M.I. Izbrannye trudy: in 7 v. – Kazan: Magarif-Vakyt, 2016.
14. Orekhovskaya N.A. Trenning kak forma obucheniya v vysshei shkole / N.A. Orekhovskaya // Kazan-skiy pedagogicheskiy zhurnal, 2015.
15. Praktikum po sotsialno-psikhologicheskomu treningu / under ed. by B.D. Parygin. – SPb., 2010.
16. Rodgers K. Tvorchestvo kak usileniye sebya. // Voprosy psikhologii. 1990, № 1.

17. Teplov B.M. Sposobnosti i odaryonnost / B.M. Teplov // Psikhologiya / B.M. Teplov. M.: Prosveshcheniye, 1948. – 320 p.
18. Khutorskoi A.V. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostei. – M.: Vldos, - 2004.

УДК 371.83

Д.В. Новиков, Н.А. Исаева
**СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ**

Аннотация: В современном мире необходима подготовка высококвалифицированных, эрудированных и творчески развитых кадров. Именно эту цель преследует система высшего образования России. Традиционно высшая школа выступала не только как институт подготовки, но и как институт воспитания. В статье представлены результаты исследований роли студенческого самоуправления в формировании лидерских качеств студента Калужского государственного университета. На основе исследований выявлен набор ключевых лидерских качеств, формирующихся в ходе участия в деятельности органов студенческого самоуправления. Ярко выраженными качествами, по результатам исследования, стали способность идти на риск и принимать самостоятельные решения, способность вести за собой людей и саморазвиваться, а также способность и стремление к непрерывному профессиональному росту.

Ключевые слова: самоуправление, студенческое самоуправление, лидерство, компетенции, высшая школа.

Сегодня на современном рынке труда возрастает потребность в кадрах, обладающих как высоким уровнем профессиональной подготовки, так и лидерским потенциалом. Актуальные требования работодателей к выпускнику университета - это умение работать в команде, организационно-коммуникативные способности и навыки. Именно поэтому конкурентоспособность – это один из важнейших вопросов, поставленный перед будущим специалистом.

Таким образом, лидерство – это естественное и общественно-полезное явление. Способствуя самореализации и возможности признания человека, оно по своему итогу служит развитию и прогрессу общества [1]. В связи с этим большую социальную значимость приобретает задача выявления лидеров и создания условий для их развития. Это в полной мере способствует социализации личности и повышает возможности молодых специалистов в новых социально-экономических реалиях.

На сегодняшний день одним из приоритетов системы образования было объявлено формирование ключевых компетентностей как нового образовательного результата [4]. Это призвано способствовать формированию профессионально ориентированной личности будущего специалиста, готового делать осознанный и ответственный выбор, эффективно взаимодействовать с окружающими, использовать современные информационные технологии, стремиться к личностному и профессиональному росту.

Когда говорится о профессиональной компетентности специалиста, предполагается, что профессиональные знания (знания своей

специальности) подкреплены общей гуманитарной культурой человека, его умением разбираться в окружающем мире, умением общаться [7]. Поэтому вместо понятия «профессиональная компетентность» нередко употребляется понятие «социально-профессиональная компетентность».

Однако формирование новых образовательных стандартов в рамках учебной деятельности усугубляется невозможностью самостоятельно изменять рабочие программы и увеличивать количество практических занятий, недостатком преподавателей, совмещающих теоретическую подготовку с практической направленностью, и т.д. И здесь на помощь приходит внеучебная деятельность, возможности которой для решения данных задач достаточно велики.

Самоуправление как форма организации внеучебной деятельности возникло во второй половине XX века, о чём свидетельствуют данные педагогической науки и практики (Л.Ю. Гордин, Н.М. Изосимов, Т.Е. Конникова, В.М. Коротов и др.). Значительный вклад в раскрытие содержания и механизмов самоуправления в образовательных учреждениях внесли А.В. Волохов, А.В. Мудрик, Н.И. Приходько, Т.М. Трегубова и другие.

Формирование личности студента в условиях вузовских коллективов различного уровня исследуют И.А. Андреева, И.П. Иванов, Н.П. Капустин и др. Социальное развитие личности студента в контексте коллективной самоорганизации в студенческой среде исследуют Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, З.Н. Калинина.

На современном этапе развития общества изучением различных аспектов развития сту-

денческого самоуправления занимаются: П.И. Бабочкин, Л.В. Байбородова, И.Н. Борзых [4], Л.А. Лазаренко [9-11], А.В. Понамарев [12], Е.О. Тарасова и другие авторы.

Анализ работ отечественных ученых и практиков дает возможность выявить противоречие между наличием многочисленных исследований сущности студенческого самоуправления и недостаточным изучением его роли в формировании лидерских качеств студентов, как будущих конкурентоспособных специалистов на современном этапе развития [3].

Для того чтобы подтвердить важную роль студенческого самоуправления в формировании лидерских качеств студента, было проведено комплексное исследование деятельности органов студенческого самоуправления Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

В ходе исследования были сформированы следующие задачи:

- выявление комплекса ключевых лидерских качеств, формирующихся в процессе участия студентов в деятельности органов студенческого самоуправления;

- определение уровня развития определенных лидерских качеств у различных категорий студенческой молодежи;

- установление набора лидерских качеств, способствующих формированию конкурентоспособности выпускаемого специалиста.

При выборе методики исследований формирования и развития лидерских качеств в основу был взят подход В.И. Андреева. Среди множества качеств, характеризующих лидера на основе экспериментальной работы, автор выделяет 10 системообразующих и приоритетных: четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность руководить людьми, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда.

В апреле 2020 года авторы измерили уровень развития общих и системообразующих лидерских качеств личности студентов КГУ им. К.Э. Циолковского в двух выборках – представителей органов студенческого самоуправления и студентов университета, не занимающихся активной общественной деятельностью, а также провели их сравнительный анализ.

В исследовании приняли участие свыше 550 студентов Калужского государственного университета:

- Студенты 8 факультетов и институтов, не участвующие в деятельности органов студенческого самоуправления – 56,4%.

- Представители профкома студентов и профсоюзного актива – 14,2%.

- Представители волонтерского движения университета – 14%.

- Представители студенческих советов университета – 7,6%.

- Представители студенческого научного общества – 5,3%.

- Представители медиа-центра университета – 2,5%.

Результаты представлены в Таблице 1. Исследование показало, что по всем ключевым показателям студенты, не принимающие участие в работе органов студенческого самоуправления, проигрывают студентам-активистам.

Так, согласно результатам исследования, первые значительно уступают в вопросах проявления инициативы (инициаторами нововведений в коллективе выступают лишь 54%, умеют быть «душой компании» 67%, чаще всего способны идти на риск лишь 58% данных респондентов).

Однако следует отметить, что указанная группа респондентов практически не уступает по уровню представителям органов студенческого самоуправления в способностях доведения начатого дела до конца – 68% и определение своего будущего на ближайшие несколько лет – 69%.

Результаты проведенного исследования дают возможность также проследить, на проявление и развитие каких качеств студента влияет его участие в том или ином органе студенческого самоуправления.

Так, у представителей профсоюзного актива наиболее сформированы: способность брать на себя ответственность и руководить людьми (87%), быть в центре внимания и «душой компании» (86%), делать работу качественно, либо не делать вовсе (91%).

Деятельность студента в Медиа-центре университета помогает ему сформировать в большей степени такие качества, как способность высказывать собственное мнение, даже если оно кому-либо не нравится (88,5%), быстро осваивать новые виды деятельности (76%), а так же ценить деловых и практичных людей (97%).

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа уровня развития лидерских качеств студентов КГУ им. К.Э. Циолковского, средний балл

№ п/п	Вопрос анкеты	Представители ОССУ КГУ им. К.Э. Циолковского					Студенты, не участвующие в деятельности ОССУ
		Профком студентов и профсоюзный актив	Волонтерское движение	Студенческие советы	Студенческое научное общество	Медиа-центр университета	
1	Я знаю чего хочу добиться в ближайшие 2-3 года	7,1	7,4	8,2	7,1	7,9	6,8
2	Я ценю деловых предприимчивых, практичных людей	8,1	8,4	9,1	9,2	10	7,1
3	Я знаю в какой сфере можно получить стабильный и высокий заработок	7,1	6,2	8,2	7,4	8,1	7,3
4	У меня хватает энергии довести начатое до конца	8,4	7,2	8,3	8,2	7,2	6,9
5	Всегда или сравнительно часто, казалось бы, при неразрешимой проблеме мне удается найти неожиданно простое и даже оригинальное решение	8,1	8,4	8,3	8,1	8,4	7,2
6	Я быстро осваиваю новые виды деятельности	7,2	7,5	8,1	7,9	8,3	6,4
7	В нашем коллективе я всегда или часто являюсь инициатором нововведений	6,1	6,8	8,2	6,1	7,1	4,9
8	Я часто способен идти на риск	8,2	7,1	8,4	7,2	8,5	6,2
9	Я способен высказывать свое мнение, даже если оно кому-то не нравится	8,1	8,1	7,8	7,1	9,1	6,1
10	В дискуссиях и спорах мне всегда или чаще всего удается настоять на своем	7,5	7,6	8,1	7,8	7,4	7,4
11	Принимая ответственное решение, всегда или чаще всего я полагаюсь лишь на себя	8,3	9,1	7,5	8,2	7,4	6,1
12	В кругу друзей мне нравится и удается быть «душой компании»	9,1	8,2	8,6	6,1	8,1	7,2
13	Мне легко удается установить контакт с новыми для меня людьми	8,4	9,4	7,9	6,9	7,6	6,3
14	Я предпочитаю брать на себя ответственность, руководить людьми	9,2	7,2	8,1	7,1	8,1	6,1
15	Я систематически занимаюсь самообразованием, саморазвитием своих личностных качеств	8,5	9,4	9,1	10	8,2	5,5
16	Я регулярно веду дневник, где планирую свою жизнь, анализирую свои промахи и ошибки	4,7	5,5	7,8	6,4	4,7	4,7
17	Я стремлюсь и мне удается не втягивать себя в конфликты	8,3	8,9	7,2	8,2	7,3	7,3
18	Часто по своей личной инициативе я участвую в дискуссиях, семинарах, конференциях	6,8	6,4	8,1	9,2	6,5	5,4
19	Я считаю, что работу нужно делать качественно или не делать вообще	9,1	9,2	9,1	8,7	7,3	7,1
20	Я способен неоднократно вносить качественные улучшения и дополнения в одну и ту же работу	8,1	7,4	8,2	8,6	8,4	7,2

Сильной стороной представителей студенческих советов являются: способность брать на себя ответственность по внедрению нововведений (77%) и достаточная информированность о сферах деятельности со стабильным и успешным доходом (80%). Кроме того, респондентам присуще планирование собственной работы и анализ совершенных ошибок (72%).

Формирование способности к неоднократному внесению качественных улучшений и дополнений в одну и ту же работу (89%), систематическое занятие самообразованием, развитием собственных личностных качеств (96%) – отличительные черты представителей студенческого научного общества.

Входя в состав волонтерских движений университета, студенты формируют в себе высокую способность к оперативному установлению контакта с новыми людьми (91%), принятию ответственных решений, полагаясь на себя (88%), а также способность к сдерживанию и избеганию конфликтных ситуаций (84%).

Анализ уровня сформированности десяти системообразующих лидерских качеств личности студентов КГУ им. К.Э. Циолковского представлен в таблице 2. Шкала выраженности показателей – от 1 до 10.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что уровень развития лидерских качеств студентов, принимающих участие в деятельности органов студенческого самоуправления, выше аналогичных показателей другой выборки студентов «не активистов» практически по всем показателям.

Исследование показывает, что уровень развития ключевых лидерских качеств участников в основном выше среднего и высокий. Таким образом, студенты, принимающие активное участие в деятельности органов студенческого самоуправления КГУ им. К.Э. Циолковского, обладают преимущественно высоким и выше среднего уровнем развития лидерских качеств.

Таблица 2 – Анализ уровня сформированности системообразующих лидерских качеств студентов КГУ им. К.Э. Циолковского

№ п/п	Вопрос анкеты	Представители ОССУ КГУ им. К.Э. Циолковского					Студенты, не участвующие в деятельности ОССУ
		Профком Студентов и профсоюзный актив	Волонтерское движение	Студенческие советы	Студенческое научное общество	Медиа-центр университета	
1	Четкость целей и ценностных ориентаций	7,2	7,4	7,5	8,1	8,7	6,9
2	Трудолюбие	7,4	7,8	7,6	6,5	7,2	7,1
3	Креативность, способность к творчеству	7,3	7,2	7,1	7,1	8,4	6,8
4	Способность идти на риск	6,7	6,9	7,1	6,2	6,8	5,4
5	Способность принимать самостоятельные решения, независимость	7,1	7,2	7,6	7,1	7,5	6,8
6	Способность вести за собой других	8,1	7,5	7,8	6,4	6,4	5,8
7	Способность к непрерывному саморазвитию	6,4	8,3	7,9	9,1	8,2	6,1
8	Стрессоустойчивость	7,2	7,8	6,7	7,5	7,1	5,7
9	Способность к непрерывному профессиональному росту	7,4	6,8	7,2	8,2	6,8	6,2
10	Стремление к высокому качеству конечного продукта	8,1	7,8	8,3	8,9	8,2	7,1

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что, во-первых, лидерские качества выпускника университета будут востребованы рынком труда, во-вторых, лидерские качества выступают в качестве ключевых характеристик в структуре социально-личностных

компетенций выпускника КГУ им. К.Э. Циолковского и, в-третьих, студенческое самоуправление сегодня обладает высоким воспитательным потенциалом в вопросе подготовки будущих конкурентоспособных специалистов и способствует в большей степени развитию лидер-

ских качеств у студентов, прошедших «школу» студенческого самоуправления во время обучения в вузе.

Хотелось бы заметить, что интерес в развитии самоуправления проявляют и сами обучающиеся университета. Потребность в самостоятельности, творческой деятельности характерна для сегодняшней молодежи [5]. Рост интереса у молодежи к современным социокультурным процессам и личностному самоопределению свидетельствует о том, что их стремление выходит за рамки простого овладения узкопрофессиональными знаниями и навыками.

Данные формы развития лидерских качеств молодежи отвечают современным требованиям в высшей школе, а именно:

– соответствуют целям современного высшего образования, его региональным аспектам, самого учебного заведения и личности студента.

– содействуют формированию ключевых профессиональных компетенций: развитому аналитическому мышлению, коммуникативной компетенции, информационной и социокультурной компетенциям.

– являются примером эффективной реализации идей педагогики сотрудничества: учебного заведения и молодежной общественной организации, преподавателей и студентов, администрации и студенческого актива.

Список литературы:

1. Балыхин, Г.А. Современный этап модернизации российского образования и проблемы развития студенческого движения / Г.А. Балыхин // Вестник молодежной политики. Специальный выпуск, 2005. Концепция воспитательного образования в России. – 2007 – № 1.
2. Баляев, С.И. Особенности политических установок [Текст] / С.И. Баляев // Вестник Мордовского университета. – 2010. – №3. – С. 79-83.
3. Бендас, Т.В. Психология лидерства: учеб. пособие [Текст] / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. Борзых, И.Н. Студенческое самоуправление как фактор профессионального воспитания будущих государственных служащих: Дисс. ... канд. пед. наук / И.Н. Борзых. – Тамбов, 2010. – 83 с.
5. Воспитательная работа в вузе // Педагогическое образование в классическом университете: проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции, 12 октября 2000 г., Минск / под. ред. Н.А. Березовина. – В 2 ч. Ч 1. – Мн.: БГУ, 2000. – 230 с.
6. Ионова, М.С. Особенности проявления лидерских качеств у студентов – русских и мордвы [Текст] / М.С. Ионова // Психология и педагогика в образовательной и научной среде: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (17 ноября 2016 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2016. – 214 с.
7. Исаева, Н.А. Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования: Монография / Н.А. Исаева. – М.: Баласс, 2016. – 26 с.
8. Исакова, Г.И. Профессиональная социализация в учебном процессе вуза / Г.И. Исакова // Наука, образование, молодёжь в современном мире. Материалы международной научно-методической конференции. – М.: РГУ нефти и газа имени (НИУ) И.М. Губкина, 2016. – С. 26-30.
9. Лазаренко, Л.А. Студенческое самоуправление как фактор социализации и развития личности студентов вуза / Л.А. Лазаренко, В.Г. Недбайло // Практическая педагогика и психология: методы и технологии. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – 178-182 с.
10. Лазаренко, Л.А. Теоретико-методические аспекты воспитательной работы в современных вузах на примере Кубанского социально-экономического института / Л.А. Лазаренко // Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки. Сборник статей. – 2016. – С. 49-55.
11. Лазаренко, Л.А. Воспитание студентов с позиции личностно-ориентированного подхода / Л.А. Лазаренко, В.Г. Недбайло // Инновационные технологии научного развития. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 273-276.
12. Пономарев, А.В. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособного специалиста: монография / А.В. Пономарев, М.А. Бердников. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2016. – 273 с.

13. Резепова, Н.В. Национальный характер: миф или реальность? (в контексте трилогии К. Абрамова «Сын эрзянский») [Текст] / Н.В. Резепова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018 – №12. – С. 107-111.
14. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: 2012. – С. 316-320.
15. Чубарова, Ю.Е. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения студентов в условиях диалога культур [Текст] / Ю.Е. Чубарова // Гуманитарное знание: особенности, исторические и современные проблемы: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2016. – С. 36-45.

D.V. Novikov, N.A. Isaeva
STUDENT SELF-GOVERNMENT
AS FACTOR OF DEVELOPING STUDENTS ' LEADERSHIP SKILLS

Abstract: In the modern world, it is necessary to train highly qualified, erudite and creatively developed personnel. This is the goal of Russian higher education system. Traditionally, the higher school acted not only as a training institution, but also as an upbringing one. The article presents the results of the research on the role of the student self-government in the formation of leadership qualities of the student at Kaluga State University. Based on the research, a set of key leadership qualities that are formed during participation in the activities of student self-government bodies is identified. According to the results of the study the marked qualities are the ability to risk and to make one's own decision, the ability of leading people and self-development, and also the ability and aspiration for the professional career.

Key words: self-government, student self-government, leadership, competence, higher school.

References:

1. Balykhin G.A. Sovremenny etap modernizatsii rossiiskogo obrazovaniya i problem razvitiya studentcheskogo dvizheniya // Vestnik molodyozhnoi politiki. Spetsialny vypusk, 2005. Kontseptsii vospitatelnogo obrazovaniya v Rossii. – 2007-№ 1.
2. Balyaev S.I. Osobennosti politicheskikh ustanovok [Text] / S.I. Balyaev // Vestnik Mordovskogo universiteta. – 2010 - № 3. – P. 79-83.
3. Bendas T.V. Psikhologiya liderstva [Text]: ucheb.posobiye / T.V. Bendas. – Piter, 2009 – 448 p.
4. Borzykh I.N. Studencheskoye samoupravleniye kak factor professionalnogo vospitaniya budushchikh gosudarstvennykh sluzhashchikh. Diss...kand.ped.nauk. Tambov, 2010. 83 p.
5. Vospitatelnaya rabota v vuze // Pedagogicheskoye obrazovaniye v klassicheskom universitete: problemy i perspektivy. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii, October 12, 2000, Minsk / Under ed. by N.A. Berezovin in 2 parts. P 1. – Mn.: BSU, 2000- 230 p.
6. Ionova M.S. Osobennosti proyavleniya liderskikh kachestv u studentov – russkikh i mordvy [Text] / M.S. Ionova // Psikhologiya i pedagogika v obrazovatelnoi i nauchnoi srede: Mezhdunarodnoye nauchnoye periodicheskoye izdaniye po itogam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (November 17, 2016). – Sterlitomak: AMI, 2016 – 214 p.
7. Isayeva N.A. Sovremennye strategii lingvometodicheskoi podgotovki bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya: [Monograph] / N.I. Isayeva. – M.: Balass, 2016. – 26 p.
8. Iskhakova G.I. Professionalnaya sotsializatsiia v uchebnom protsesse vuza // NAUKA, OBRAZOVANIYE, MOLODYOZH V SOVREMENNOM MIRE. – Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – RSU of oil and gas after (SRI) I.M. Gubkin. 2016. 26-30 p.
9. Lazarenko L.A., Nedbailo V.G. Studencheskoye samoupravleniye kak factor sotsializatsii i razvitiya lichnosti studentov vuza // In col: Prakticheskaya pedagogika i psikhologiya: metody i tekhnologii. Collection of articles of International scientific-practical conference. 2016. 178-182 p.
10. Lazarenko L.A. Teoretiko-metodicheskiye aspekty vospitatelnoi raboty v sovremennykh vuzakh na primere Kubanskogo sotsialno-ekonomicheskogo instituta // In col: Sovremenny spetsialist i professionalnye kompetentsii: metodichesky aspekt podgotovki 2016. 49-55 p.

11. Lazarenko L.A., Nedbailo V.G. Vospitaniye studentov s pozitsii lichnostno-oriyentirovannogo podkhoda // In col: Innovatsionnye tekhnologii nauchnogo razvitiya. Collection of articles of International scientific-practical conference. 2016. 273-276 p.
12. Ponomarev A.V. Vospitatelny potentsial studencheskogo samoupravleniya v podgotovke konkurentosposobnogo spetsialista: monograph / A.V. Ponomarev, M.A. Berdnikov. – Ekaterniburg: USTU-UPI, 2016. – 273 p.
13. Rezepova N.V. Natsionalny kharakter: mif ili realnost? (v kontekste trilogii K.Abramova “Syn erzyanski”) [Text] / N.V. Rezepova // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2018 - № 12. – P. 107-111.
14. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Mainulov G.M. Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M.: 2012. P. 316-320.
15. Chubarova Yu.E. Formirovaniye sotsiokulturnoi kompetentsii kak osnovy mezhkulturnogo obshcheniya studentov v usloviyakh dialoga kultur [Text] / Yu.E. Chubarova // Gumanitarnoye znaniye: osobennosti, istoricheskiye i sovremennyye problemy: sbornik nauchnykh trudov po materialam I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. – Nizhni Novgorod: Professionalnaya nauka, 2016 – P. 36-45.

УДК 372.881.1

Н.А. Исаева, Ю.В. Куприянова
**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ
В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Аннотация: В статье показаны особенности использования технологии смыслового чтения при работе с учебно-познавательным текстом в русскоязычной и иноязычной аудитории. Рассматриваются различные приемы текстовой деятельности на разных этапах работы с текстом (до чтения, во время чтения, после чтения), выявляется сходство и различие в приемах и типах заданий для носителей родного языка и инофонов (изучающих русский язык как неродной и как иностранный). Подчеркивается важность установления языковых соответствий с культурологических позиций.

Ключевые слова: смысловое чтение, текст, этапы работы с текстом, приемы, виды заданий, русский язык, русский как иностранный, русский как неродной, культурологическая компетенция.

Согласно принятым ФГОС, одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы должна стать сформированная стратегия смыслового чтения [4]. Данная стратегия предполагает развитие умений интерпретации разных сторон текста: информационной, структурной, смысловой, языковой и др. Смысловое чтение должно быть вдумчивым, его целью является максимально точное и полное понимание содержания прочитанного, осмысление и применение извлеченной информации.

Однако на практике можно увидеть низкий уровень сформированности умений смыслового чтения у современного российского школьника. По данным результатов международных исследований PISA уровень читательской грамотности в России значительно отстает от средних показателей развитых стран. Если к окончанию начальной школы ученики обладают достаточно высоким уровнем читательской грамотности, то в среднем и старшем звене навык смыслового чтения утрачивается, вследствие чего результаты российских школьников оказываются существенно ниже мировых стандартов [5].

Чтение рассматривается школьниками скорее как механический процесс раскодирования информации. Такое восприятие чтения в процессе обучения приводит к негативным результатам: многим детям сложно не только выявить главное, установить причинно-следственные связи, но и воспроизвести только что прочитанную информацию и даже понять формулировку задания.

Возникает противоречие между высоким запросом к результатам образовательной деятельности и устаревшими методами обучения. Проблема неразвитости у школьников чита-

тельской грамотности заключается и в общем снижении интереса к чтению, и в низком социокультурном уровне, однако стимулирующие функции не выполняются и самой школой.

Обучение смысловому чтению и работа по формированию и закреплению в сознании учащихся общей стратегии работы с текстом должна вестись на всех ступенях обучения, так как при освоении смыслового чтения у школьников формируются регулятивные, коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия, развитие которых обеспечивает достижение метапредметных результатов. Именно поэтому технология смыслового чтения актуально востребована в процессе обучения.

Чаще всего выделяют три вида смыслового чтения: просмотровое, ознакомительное и изучающее, выбор которых зависит от того, какие задачи ставит перед собой читатель [1].

При просмотровом чтении достаточно получить общее представление о тексте, определить, есть ли в его содержании нужная читателю информация.

Задачей ознакомительного чтения является выявление основного содержания текста в целом, нахождение ключевой информации.

Изучающее чтение предполагает детальное изучение и максимально точное понимание основной информации, отграничение второстепенной, умение их дифференцировать. Данный вид чтения чаще всего используется для получения наиболее важных и ценных сведений, фактов с целью их последующего применения.

По мнению разработчиков технологии продуктивного чтения Е.В. Бунеевой и О.В. Чиндиловой [3], предполагается три этапа работы с текстом: до чтения, во время чтения и после чтения.

Работа с текстом до чтения развивает у обучающихся механизм антиципации, т.е. умение прогнозировать содержание по заглавию, фамилии автора, имеющимся иллюстрациям, группам ключевых слов. На этом этапе очень важно вызвать желание последующего чтения, учебная задача должна быть представлена как мотив. В первую очередь обучающиеся должны опираться на собственный читательский опыт.

Этап работы с текстом во время чтения предполагает создание читательской интерпретации, основанной на понимании и восприятии текста. Понимание содержания, согласно теории И.Р. Гальперина, – вычитывание и осмысление разных видов текстовой информации: фактуальной, подтекстовой и концептуальной. Во время первичного чтения проверяются первоначальные предположения и ожидания, сформированные на этапе предтекстовой деятельности. Перечитывание текста (целиком или отдельных фрагментов) – изучающее «медленное» чтение, во время которого используются методы анализа текста, такие как диалог с автором, комментированное чтение и др. На этом же этапе ведется словарная работа, подразумевающая объяснение или уточнение значений слов.

На этапе работы с текстом после чтения проходит концептуальная беседа по содержанию, рассказ о писателе, который должен помочь углубить понимание прочитанного. Также следует повторно обратиться к заглавию и имеющимся иллюстрациям, объяснить их связь с содержанием текста и авторским замыслом. На данном этапе обучающиеся выполняют творческие задания, которые предполагают самостоятельность в выполнении. При этом такие задания должны опираться на какую-либо сферу читательской деятельности (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной формы). Выбор задания зависит от художественной задачи текста, учебной задачи в целом, особенностей обучающихся и других факторов.

Технология смыслового чтения применима не только при изучении художественных, но и учебно-научных и научно-познавательных текстов [2].

Следует отметить, что технология смыслового чтения является востребованной как в обучении носителей русского языка как родного, так и при изучении русского языка как иностранного и как неродного. Однако при работе с иноязычной аудиторией она будет иметь

свою специфику на каждом этапе работы с текстом.

Рассмотрим особенности использования технологии смыслового чтения в разных аудиториях.

Если для русскоязычной аудитории на этапе до чтения характерна антиципация на смысловом уровне, обучающиеся прогнозируют содержательную сторону текста, то при работе с иноязычной группой антиципация проходит на языковом уровне. Установка на смысловую переработку текста должна даваться на следующем этапе, так как осмысление информации происходит в процессе чтения. На предтекстовом этапе важно провести словарную работу, познакомив учащихся с новыми словами, встречающимися в тексте, возможностями их употребления, рассмотреть фонетические особенности слов. Также следует обратиться к грамматическим конструкциям, речевым образцам, которые в дальнейшем будут встречаться в тексте. Таким образом, на этапе предтекстовой деятельности с инофонами должны отрабатываться отдельные фонетические, лексические и синтаксические умения, формироваться навыки техники чтения.

Текстовая деятельность в иноязычной аудитории требует большего участия педагога, чем при работе с носителями русского языка. Первичное чтение может проходить в следующем формате: учитель читает вслух, учащиеся слушают и читают вслед за ним печатный текст. Таким образом, одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слух и зрение) позволяет усилить эффективность процесса чтения. Во время первичного чтения ученики инофоны должны обратить внимание на новые слова, конструкции и речевые образцы, о которых велась речь на предыдущем этапе.

Далее следует медленное, изучающее чтение, целью которого является постижение информации текста и ее смысловая обработка. Могут применяться те же методы анализа текста, что и при работе с русскоязычной аудиторией (вопросы, составление плана), однако задания могут содержать варианты ответов, где возможен выбор одного или нескольких правильных.

Послетекстовая работа должна обеспечить контроль понимания прочитанного, при этом не стоит злоупотреблять проверкой грамматического плана. Он, безусловно, важен для изучения иностранного языка, но в технологии смыслового чтения объектом контроля должно быть именно содержание текста, степень пони-

мания и усвоения информации, извлеченной из него.

Рассмотрим работу в русскоязычной и иноязычной аудиториях на примере следующего текста.

Белая ворона

Белые кролики и белые мыши, в принципе, – не редкость. Белых лошадей и коров можно встретить реже, также как дроздов и оленей. Совершенно белые белки изредка попадаются в Северной Америке. А в российских газетах печатаются иногда заметки о пойманном белом осетре или добытой охотниками лисице белого цвета. Представьте, даже встречаются красноглазые жабы молочной расцветки!

Белый цвет не является типичным окрасом всех этих животных, рыб и птиц. Они – представители альбиносов. Альбинизм, названный так от латинского слова «альбус», что значит «белый», возникает при отсутствии в клетках нужного пигмента, отвечающего за цвет волос и кожи.

Встречаются альбиносы и среди ворон, но это чрезвычайная редкость. Известное сегодня выражение подарил миру римский поэт-сатирик Ювенал. В I-II веках н.э. он весьма метко заметил: «Раб может выйти в цари, пленники – дожждаться триумфа. Только удачник такой редкостней белой вороны...».

Сравнение мудрого Ювенала прочно вошло в русский язык. Сегодня, более двух тысяч лет спустя, мы говорим о человеке нетривиальном, непохожем на всех остальных, что он – «белая ворона».

На Востоке также можно встретить похожее сравнение. Но оно затрагивает слонов, тоже крайне редко попадающихся белого окраса с красными глазами. Жители Индокитая ценят их именно за редкость, как и людей, которых называют «белый слон».

Блоки заданий и вопросы к тексту учитывают особенности каждой из аудиторий, при этом отмечаем, что при работе с носителями языка данную методическую разработку рекомендуется использовать на начальном этапе основного общего образования (5-6 классы), а задания для обучающихся русскому языку как иностранному или неродному предполагают уровень не ниже В1.

На каждом этапе работы с текстом для каждой аудитории обучающихся предлагаются различные виды заданий. Так, на этапе **до чтения** текста в русскоязычной аудитории, где в первую очередь предполагается развитие механизма антиципации на смысловом уровне,

возможна работа с заглавием или опорными словами:

– Слышали ли вы такое выражение «белая ворона»? А видели ли таких ворон в жизни?

– Прочитайте ключевые слова. Как вы думаете, о чем вы узнаете из содержания этого текста на основе ключевых слов?

Окрас, альбинизм, редкость, выражение, сравнение, «белая ворона».

Предлагая учащимся ответить на эти вопросы, помимо развития умения прогнозировать содержание текста, мы представляем учебную задачу как мотив – школьники в этом возрасте часто проявляют интерес к значению слова, выражения, вопрос «Почему мы говорим именно так, а не иначе?» естественен и оправдан. Такое задание вызывает желание последующего чтения: чтобы узнать, кого и почему называют «белой вороной», ученикам необходимо обратиться к тексту.

В иноязычной аудитории на этапе предтекстовой деятельности важно активизировать антиципацию на языковом уровне. В работу можно включить такие блоки заданий:

Первый блок

Прочитайте слова:

Редкий – редкость – редко – реже – изредка.

Чрезвычайный – чрезвычайно.

– Чем похожи слова в группах?

– Из каких частей (морфем) состоят эти слова?

Кроме того, для иноязычной аудитории на данном этапе будет актуальна работа с толковым словарем по самостоятельному выяснению значений новых слов, после чего можно предложить ученикам ответить на ряд вопросов.

Второй блок

В тексте встречаются новые слова.

1. С помощью словаря определите значения слов: *окрас, альбинос, клетка, пигмент, триумф, нетривиальный, Индокитай*.

2. Подберите синоним к слову «окрас».

3. Определите значение слова «альбинизм», зная значение суффикса *–изм–* (название учений, направлений, систем, а также качеств, склонностей, действий или состояний).

4. Названия каких двух стран дали название полуострову *Индокитай*?

Первый блок заданий направлен на развитие умений правильно произносить слова (оглушение в середине слова), анализировать структуру слова, соотносить однокоренные слова, видеть их сходство в семантике.

Во втором блоке вопросы составлены таким образом, чтобы активизировать работу с ключевыми словами текста на разных уровнях: это и лексическая работа со словарем (вопрос №1), подбор синонимов (вопрос №2), и анализ структуры слова, значения морфем (вопросы №3, 4), развивающие как языковые, так и познавательные способности учащихся.

Таким образом, работа на предтекстовом уровне для инофонов значительно больше и по объему, и по разнообразию языкового материала.

Анализ текста **во время чтения** также предполагает различный подход при обучении русскому языку как родному и как неродному или иностранному.

На извлечение фактуальной информации могут быть направлены следующие вопросы и задания в русскоязычной группе учащихся:

1. Слово «клетка» имеет несколько значений. В каком значении данное слово употребляется в тексте?

1) элементарная живая система, основа строения и жизнедеятельности всех животных и растений;

2) помещение со стенками из поставленных с промежутками прутьев;

3) отдельный квадрат разграфленного пространства.

2. Когда появилось выражение «белая ворона»?

3. Почему человека называют «белой вороной»?

Для учащихся инофонов работа на выявление фактуальной информации требует внимательного повторного чтения с остановками и самопроверкой. Этому могут помочь следующие задания:

1. Можно ли сказать «окрас» о цвете волос человека?

2. Кто такие альбиносы?

3. Выберите верное утверждение:

а) альбиносы часто встречаются среди ворон;

б) выражение «белая ворона» возникло в Индокитае;

в) выражение «белый слон» обозначает на Востоке нетривиального, непохожего на других человека;

г) выражение «белая ворона» в русском языке обозначает нетривиального, непохожего на других человека.

Будет отличаться работа и по структурированию текста в разных аудиториях. Так, носителям языка можно предложить самостоятельно определить количество частей и разбить

текст на смысловые части, тогда как для изучающих русский язык как иностранный и неродной сразу назвать количество (выделить 3 части) и составить план. Составление плана текста может осуществляться самостоятельно в обеих аудиториях, при этом предпочтение отдается вопросному плану, который послужит опорой при выстраивании логики текста. Предполагаемые краткие ответы помогут ученикам в дальнейшем и при пересказе.

Заключительный этап работы с текстом **после чтения**, выводящий на концептуальную беседу по содержанию, представлен следующим заданием для работы с русскоязычной аудиторией:

– *Как называются в русском языке подобные выражения («белая ворона»)? Приведите примеры таких выражений.*

– *Что можно еще сказать о людях, которых называют «белой вороной»?*

Данное задание не только предполагает определение такой лексической единицы, как фразеологизм, но и включает учащихся в работу по рефлексии языковых умений, актуализации фразеологизмов в речевой практике, что способствует развитию культурологической компетенции. Задание на выявление концептуальной и подтекстовой информации позволяет порассуждать над текстом, выйти за его пределы, определиться с оценкой людей, которых называют белой вороной. Это активизирует мыслительные процессы и стимулирует учащихся к выражению своего мнения, повышает их мотивацию к чтению.

Так как фразеологизм является свойственным определенному языку устойчивым словосочетанием, для иноязычной аудитории можно расширить это заданием подбором аналога данного выражения в родном языке, что приведет к более полному осмыслению русского фразеологизма и поможет выработать привычку соотносить лексические единицы при изучении русского и родного для инофонов языка. Сопоставительное изучение фактов языка будет способствовать и межкультурной коммуникации, определит ценностные установки и сформирует целостную языковую картину мира сквозь призму языков и культур разных народов.

Завершить работу по этом этапе можно заданием на пересказ или пересказ с продолжением, в котором будут отражены размышления учеников о людях, которых называют «белыми воронами» (для изучающих русский язык как родной).

Таким образом, работа по формированию стратегии смыслового чтения значительно повышает эффективность обучения как в русскоязычной, так и иноязычной аудитории. А в смешанной аудитории позволяет расширить содержание новыми культурными компонентами. Умение работать с информацией сегодня является одним из главных в любой сфере дея-

тельности человека, особенно в образовании. Современной школе требуется больше внимания уделять вдумчивому, внимательному и осознанному процессу чтения, при этом не ограничиваться уроками русского языка и литературы, а включать методы и приемы смыслового чтения при изучении других школьных предметов.

Список литературы:

1. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.
2. Бунеева, Е.В., Исаева, Н.А. Учимся читать и понимать тексты. Русский язык. 3-4 классы. Развитие умений смыслового чтения / Е.В. Бунеева, Н.А. Исаева. – М.: Баласс; Школьник, 2017. – 112 с.
3. Бунеева, Е.В., Чиндилова, О.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5-6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности) / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Образовательные технологии. Сборник материалов. – М.: Баласс, 2008. – 160 с. – С. 65-85.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf.
5. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман. – Режим доступа: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf>.

N.A. Isaeva, Yu.V. Kupriyanova
**IMPLEMENTATION OF SEMANTIC READING TECHNOLOGY
IN RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE**

Abstract: The article shows the features of using semantic reading technology when working with the educational and cognitive text in Russian and foreign language audience. The article considers various methods of text activity at different stages of working with the text (before reading, during reading, after reading), reveals similarities and differences in the methods and types of tasks for native speakers and foreign speakers (who study Russian as a non-native and as a foreign language). The importance of establishing language correspondences from cultural positions is emphasized.

Key words: content reading, text, stages of working with text, techniques, types of tasks, Russian language, Russian as a foreign language, Russian as non-native language, culturalological competence.

References:

1. Buneeva E.V. Tekhnologiya produktivnogo chteniya: eyo sushchnost i osobennosti ispolzovaniya v obrazovanii detei doshkolnogo i shkolnogo vozrasta / E.V. Buneeva, O.V. Chindilova. – М.: Balass, 2014. – 43 p.
2. Buneeva E.V., Isayeva N.A. Uchimsya chitat i ponimat teksty. Russky yazyk. 3-4 klassy. Razvitiye umeny smyslovnogo chteniya / E.V. Buneeva, N.A. Isayeva. – М.: Balass: Shkolnik, 2017. – 112 p.
3. Buneeva E.V., Chindilova O.V. Tekhnologiya raboty s tekstom v nachalnoi shkole i 5-6 klassakh (tekhnologiya formirovaniya tipa pravilnoy chitetelskoi deyatel'nosti).
4. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standard osnovnogo obshchego obrazovaniya. – Access mode. http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf.
5. Tsukerman G.A. Otsenka chitatelskoi gramotnosti. Access mode. <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf>.

УДК 378.147

Л.А. Ульянова, А.К. Перова
**МЕТОД ПРОЕКТОВ
В ЭФФЕКТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Аннотация: Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов в ВУЗе в настоящее время. Цель такой работы - научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией; заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение непрерывно повышать свою квалификацию. Эффективным способом формирования автономии учебной и будущей педагогической деятельности может стать использование методики проектов. В её основе лежит концепция развивающего научения, т.е. повышение интеллектуального потенциала личности, осуществляемое в групповой познавательной деятельности и специально смоделированных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: самостоятельная работа; автономия; метод; проект; контактная работа; самопознание; рефлексивность.

Проблема организации самостоятельной работы студентов (далее СРС) в ВУЗе в настоящее время приобретает особую актуальность, поскольку на нее отводится все больше и больше количество часов. Организовать такую работу на языковом факультете достаточно сложно, поскольку качество обучения зачастую зависит от контактной работы с преподавателем, в связи с оптимизацией процесса обучения количество учащихся в группе увеличивается.

В этой связи возникает много вопросов. В рамках данной статьи мы продолжаем наше рассуждение по поводу организации самостоятельной работы на факультете иностранных языков, начатое в процессе работы над учебно-методическими пособиями, посвященными организации данной работы [9; 10] и намерены в дальнейшем написать серию статей по этой проблеме. В ходе наших рассуждений мы постараемся получить ответы на следующие вопросы: как организовать самостоятельную работу в рамках дисциплины – практический курс первого или второго иностранного языка на факультете иностранных языков, как сделать эту работу эффективной, как наиболее четко выстроить систему контроля самостоятельной деятельности студентов [1, с.49-53].

А.И. Зимней самостоятельная работа определяется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучаемому удовлетворение как процесс самосовершенствования

и самопознания [4]. В данном определении принимаются во внимание психологические составляющие СРС: самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция, без которых невозможно формирование компетенций, связанных с самовоспитанием будущего педагога [14, с. 70-77].

Цель СРС – научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией; заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение непрерывно повышать свою квалификацию.

Эффективным способом формирования автономии учебной и будущей педагогической деятельности может стать использование методики проектов [3, 8, 12]. В её основе лежит концепция развивающего научения, т.е. повышение интеллектуального потенциала личности, осуществляемое в групповой познавательной деятельности и специально смоделированных жизненных ситуациях.

При выполнении проекта отношение студентов к своей деятельности иное, чем при обычных заданиях, так как главным становится сотрудничество, что, по сути, является мощным средством мотивации обучаемых. Выполняя проект, студенты имеют возможность проявить свою творческую и личную самостоятельность, которая проявляется не только в практически отсутствующем контроле, но и в выборе темы проекта, в выборе языковых средств, в самостоятельном поиске недостающих знаний языкового или социокультурного характера [5, с. 190-193].

При решении учебных задач метод проектов предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой все члены

группы оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми, но при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач. Студенты овладевают определенными знаниями и готовы получать новые знания в процессе общения друг с другом, то есть в процессе совместной познавательной деятельности. Такой тип обучения в сотрудничестве – это совместное исследование, в результате которого студенты работают вместе, коллективно формируя и конструируя, продуцируют новые знания, а не потребляют их в уже готовом виде.

Особенность метода заключается в том, что в любом случае будут задействованы разные виды самостоятельной деятельности студентов. Формы организации совместной деятельности над проектом определяются исходя из особенностей тематики, целей совместной деятельности и интересов участников проекта. Студенты хорошо понимают, что успех проектной деятельности в большой степени зависит от организации работы внутри группы, от четкого распределения обязанностей и определения форм ответственности за выполняемую часть работы.

Тематика проектов обычно относится к какому-то вопросу, актуальному для практической жизни и лично значимому для обучающихся. Степень сложности выполняемых проектов может различаться. Для решения поставленного вопроса требуется привлечение знаний не по одному практическому курсу иностранного языка, а из разных предметов вузовской программы, а также использования критического и творческого мышления и исследовательских навыков [11]. «Применение на практике методов исследования, которые основываются на использовании определенной последовательности действий: нахождение проблемы и определение вытекающих исследовательских задач (возможно использование таких методов, как «круглый стол» и «мозговая атака»); выдвижение возможных гипотез решения этих задач; совместное обсуждение исследовательских методов (статистических, наблюдений, экспериментальных); обсуждение и выбор оформления итога работы (защита реферата, презентации, отчета и т.д.); систематизация собранных результатов и их анализ; оформление результатов, подведение итогов; озвучивание выводов, полученных в результате проделанной работы» [13, с. 376-378]. Насколько применим метод проектов на занятиях по иностранному языку? Логичным является этот вопрос. Проанализировав структуру реализации данного

метода на практике, можно с уверенностью сказать, что он обладает рядом свойств и характеристик, делающих его подходящим и удобным для использования на занятии по иностранному языку.

В процессе обсуждения, планирования и выполнения проекта создаются необходимые условия для использования иностранного языка как средства общения и передачи информации. Метод проектов способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Для использования метода проектов на занятиях по иностранному языку содержанием проектов может являться культура родного края и страны изучаемого языка, традиции и обычаи, менталитет его носителей, что является основой для формирования социокультурной компетенции.

Также, работая над проектом, студенты проводят обработку информации, формулируют гипотезы и находятся в поиске путей решения проблемных задач, тем самым развивая собственные навыки исследовательской познавательной деятельности.

Автономность студентов в обучении приобретает через метод проектов, вследствие чего происходит формирование умений осознанной самостоятельной учебной деятельности и ощущается потребность в саморазвитии и самообразовании, повышается мотивация к изучению иностранных языков.

Введение темы проекта, её обсуждение и комментирование также способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, так как они поставлены перед необходимостью самостоятельного выбора аргументов для своего высказывания, использования соответствующих языковых и речевых средств [6, 7].

Используя метод проектов на занятиях по французскому языку и создавая условия для самостоятельной работы, преподаватель активизирует творческую активность обучающихся. Участники проекта консультируются друг с другом и, при необходимости, с преподавателями кафедры, выражают своё отношение к выполняемым заданиям, принимают на себя ответственность за ход и результаты самого проекта, а также процесса овладения иностранным языком. Проекты, выполняемые в рамках изучения практического курса иностранного языка, могут быть довольно объемными и длительными по количеству времени работы над ними. Данные проекты обычно имеют исследовательский характер и часто предназначены для подготовки и проведения зачетных мероприятий

по той или иной проблеме. Традиционно методисты выделяют пять этапов исследовательских проектов – поисковый, аналитический, практический, презентационный и контрольный. Из практики преподавания иностранного языка можно назвать примерные темы проектов, вызывающие интерес у студентов: «On est bien chez soi», «Kalouga est un vrai musée d'antiquités à ciel ouvert», «La Russie est un pays au patrimoine culturel et historique uniques», «On part à la découverte des merveilles de la France», «De l'Etoile à la Concorde», «La meilleure ville du monde», «Notre pain quotidien», «Les habitudes alimentaires des Français», «Le rôle de l'habillement change», «La nouvelle couture à la française» etc. [«Дома хорошо», «Калуга – настоящий музей древностей под открытым небом», «Россия-страна с уникальным культурным и историческим наследием», «Отправляемся открывать чудеса Франции», «Лучший город в мире», «Наш хлеб насущный», «Привычки французов в еде», «Роль одежды меняется», «Новая французская мода» и т.д.].

Общая цель исследовательского проекта может быть сформулирована как поиск, систематизация и анализ аутентичной информации по актуальным проблемам современной жизни, науки и техники, проведение самостоятельных исследований, расширение лексического запаса и развитие устной речи в рамках темы проекта. В ходе проектной деятельности студентов совершенствуются их навыки работы с новыми информационными технологиями: изучают возможности компьютерных технологий и Интернет-ресурсов. При подготовке к проведению исследовательского проекта по иностранному языку необходим четкий план, в котором будут отмечены строгие временные рамки выполнения проекта, ключевые задания и деятельность участников проекта на протяжении всех этапов его создания [2, с. 147-149].

В качестве примера для выполнения проекта студентами 1-2 курсов французского отделения факультета иностранных языков КГУ им. К.Э. Циолковского выберем тему «Kalouga est un vrai musée d'antiquités à ciel ouvert» [«Калуга – настоящий музей древности под открытым небом»]. Студенты предпочитают выбирать эту тематику для своего проекта, так как она связана с любимым родным городом, с его богатой историей, архитектурой, природой родного края. Это проект-экскурсия по родному городу хорошо встраивается в процесс формирования компетенций, связанных с воспитанием личности студента, который, в свою очередь, как будущий педагог будет осуществлять ду-

ховно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей. В этом случае целью проекта будет развитие навыков монологической речи, развитие умений рассуждать о фактах и событиях, приводя примеры, аргументы и делая выводы. Для этого учащимся необходимы следующие навыки и умения – навыки презентации на изучаемом языке, сбор и обработка информации, в том числе возможен поиск информации в Интернете, работа со словарем, решение коммуникативной задачи средствами изучаемого языка. Студенты разбиваются на небольшие группы по 2-3 человека. Каждая группа выбирает один из интересных маршрутов по старой Калуге и готовит экскурсию об этих любимых и посещаемых туристами уголках родного города, его истории и интересных событиях, связанных с ним. Обязательным является предоставление иллюстративного материала в виде презентации или стенда, содержащего различные фотографии, показывающие, какой была Калуга в конце XIX и в начале XX века, и как выглядят эти достопримечательности в наше время: обновленными, похорошевшими, но сохранившими свою аутентичность. Самым важным этапом проектной деятельности становится проведение для студентов-однокурсников экскурсии по выбранному маршруту. Каждая группа предлагает свое видение жизни города и калужан в различные исторические эпохи. Заключительным этапом проектной деятельности становится оценка самими студентами проектов-экскурсий своих однокурсников. Студенты проводят экскурсию на французском языке, таким образом, выполняется текущий контроль формирующейся компетенции по применению базовых теоретических знаний в будущей профессиональной деятельности. Ведущий преподаватель помогает устранить ошибки и неточности языковых аспектов: фонетики, лексики и грамматики. Он выступает в роли консультанта и советника, ни в коем случае не порицая студентов за допущенные языковые неточности, что может снизить их мотивацию на разработку и выполнение новых проектов.

Перед началом выполнения проекта студенты получают ориентировку на разработку экскурсионного маршрута в виде небольшой преамбулы, дающей возможность продолжения разработки и описания проекта: *Le patrimoine de la culture russe est reflété dans de nombreux monuments architecturaux, aussi que dans les oeuvres des célèbres hommes de lettres, des compositeurs et des peintres russes. La plupart des curiosités historiques est située au centre européen*

de la Russie dont notre région de Kalouga fait partie. Les touristes aiment visiter les musées de notre ville, ainsi qu'admirent les anciennes cathédrales et églises. Kalouga, belle ville de province du centre européen de la Russie, s'étend à l'origine sur les collines de la rive gauche de la rivière Oka ... Kalouga n'est pas seulement le «Berceau de l'Astronomie», mais aussi un vrai musée d'antiquités à ciel ouvert. Beaucoup de vieilles rues, surtout dans la partie sud vers l'Oka, conservent encore les traces de la Russie provinciale d'avant la Révolution de 1917. [«Наследие русской культуры отражено во многих архитектурных памятниках, а также в произведениях известных русских литераторов, композиторов и живописцев. Большинство исторических достопримечательностей расположено в Европейском центре России, частью которого является наша Калужская область. Туристы любят посещать музеи нашего города, а также любоваться древними соборами и церквями. Калуга, красивый провинциальный город европейского центра России, первоначально раскинулся на холмах левого берега реки Оки ... Калуга – не только «колыбель космонавтики», но и настоящий музей древностей под открытым небом. Многие старые улицы, особенно в южной ее части, ведущей к Оке, до сих пор сохраняют следы предреволюционной России 1917 года»].

Студенты с удовольствием принимаются за работу, штудируют литературу по истории родного края, родного города, готовят проект-экскурсию, переводят на французский язык.

Первым этапом защиты проекта является занятие, на котором можно познакомиться с презентациями студентов, с интересными

фактами из жизни нашего города и его жителями в разные исторические эпохи. Вторым этапом защиты – экскурсия по родному городу проводится обычно в хорошую погоду, по завершении практического курса иностранного языка в июне месяце. Студенты говорят только на французском языке. Экскурсанты (однокурсники) внимательно слушают, задают вопросы гидам, преподаватель также входит в группу экскурсантов, но не вмешивается в процесс проведения экскурсии. Накопленный опыт экскурсионной деятельности в качестве гида студенты используют в предстоящей педагогической практике. Школьники с удовольствием помогают практикантам провести внеклассное мероприятие – экскурсию, слушают гидов с нескрываемым подобострашием, ведь их любимые учителя-практиканты свободно говорят на французском языке, так интересно рассказывают о родном городе. Третьим этапом защиты проекта становится обсуждение самими же студентами своих проектов и работ одногруппников. Студенты высказывают замечания, самокритично подходят к оцениванию деятельности по проведению экскурсии. Проекты успешно завершены, деятельность студентов оценена высоко ведущим преподавателем.

По окончании данной деятельности проводится анкетирование студентов по вопросам успешности проектов. Опыт нашей работы показывает, что все студенты, по результатам выполненной работы, высказываются за планирование и выполнение самостоятельной внеаудиторной деятельности в виде проектов, отмечая их позитивное влияние на мотивацию к изучению французского языка.

Список литературы:

1. Глухова, Ю.Н. Тенденции обучения французскому как иностранному в XXI веке / Ю.Н. Глухова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – №8(38). – С. 49-53.
2. Глухова, Ю.Н. Актуальные проблемы обучения иностранному языку (на примере французского языка) / Ю.Н. Глухова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – №2. – С. 147-149.
3. Дудина, Ю.А. К вопросу об использовании метода учебных проектов в обучении иностранному языку в ВУЗе / Ю.А. Дудина // Наука ЮУрГУ. Материалы 69-й научной конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; Южно-Уральский государственный университет. 2017. – С. 700-704.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 380 с.
5. Нальгиева, Л.А. Метод проектов как способ обучения иностранному языку / Л.А. Нальгиева // Инновационное развитие современной науки: проблемы и перспективы. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции / под общ. Ред. А.И. Вострцова. – 2017. – С. 190-193.
6. Нехорошева, А.В. Из опыта работы по проектной методике / А.В. Нехорошева // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 18-21.

7. Осипова, М.А. Метод проектов – основа обучения иностранному языку / М.А. Осипова // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике. Сборник статей по итогам Международной практической конференции. – 2018. – С. 190-193.
8. Пантелеева, Н.Г. Инновационные подходы в организации учебного процесса в условиях реализации ФГОС высшего образования / Н.Г. Пантелеева // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Том 2. – Выпуск 2. – С. 7-13.
9. Перова, А.К. Самостоятельная работа студентов факультета иностранных языков по сборнику новелл Анри Труайя «Зеленый блокнот» / А.К. Перова, Т.И. Полищук. – Калуга: Манускрипт, 2017. – 36 с.
10. Перова, А.К. Методика организации самостоятельной работы студентов и учащихся школ, изучающих французский язык, над романом Анны Гавальды «35 кило надежды» / А.К. Перова, Л.А. Ульянова. – Калуга: Манускрипт, 2018. – 35 с.
11. Пикеева, Е.Н. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е.Н. Пикеева // Молодой ученый. – 2014. – №7(66). – С. 534-536. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/66/11111/> (дата обращения: 06.05.2020).
12. Рудина, Т.В. Организация самостоятельной работы студентов бакалавриата вузов на основе познавательно-деятельностной матрицы: Дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Рудина. – Самара, 2012. – 213 с.
13. Фатеева, И.А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании / И.А. Фатеева // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 376-378.
14. Фомина, С.Н. Организация самостоятельной работы как средство самоорганизации студентов в условиях личностно-ориентированного подхода в обучении / С.Н. Фомина, И.В. Харитоновна // Социальная политика и социология. – 2010. – №7 (61). – С. 70-77.

L.A. Ulyanova, A.K. Perova

**PROJECT METHOD IN EFFECTIVE ARRANGEMENT OF INDEPENDENT STUDY
OF FOREIGN LANGUAGES FACULTY STUDENTS**

Abstract: The article is devoted to the problem of independent study arrangement of students in the University at present time. The goal of students' independent study (SIS) is to teach the student to work meaningfully and independently with the textbook material first and then with the scientific material; lay the foundations for self-organization and self-education to develop continuous learning skills. The project method usage can become the effective way of autonomous learning and future pedagogical activity formation. Its base is stimulating learning concept, i.e. personality intellectual potential growth, which is exercised in the group learning process and specially modelled life situations.

Key words: independent study; autonomy; method; project; contact work; self-understanding; reflexivity.

References:

1. Glukhova Yu.N. Tendetsii obucheniya frantsuzskomu yazyku kak inostrannomu v XXI veke / Yu.N. Glukhova / Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2014. – № 8 (38). – P. 49-53.
2. Glukhova Yu.N. Aktualnye problem obucheniya inostrannomu yazyku (na primere frantsuzskogo yazyka) / Yu.N. Glukhova // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya. – 2016. – № 2. – P. 147-149.
3. Dudina Yu.A. K voprosu ob ispolzovanii metoda uchebnykh proyektov v obuchenii inostrannomu yazyku v VUZe // Nauka UrGU. Materialy 69 nauchno-prakticheskoi konferentsii. Ministry of education and science of Russian Federation; Yuzhno-Uralsk State university. 2017. P. 700-704.
4. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. Rostov-on-Don: Feniks, 1997. 380 p.
5. Nalgiyeva L.A. Metod proyektov kak sposob obucheniya inostrannomu yazyku // Innovatsionnoye razvitiye sovremennoi nauki: problemy i perspektivy. Materialy Mezhdunarodnoi (zaochnoi) nauchno-prakticheskoi konferentsii. Under gen ed. by A.I. Vostretsov. 2017. P. 190-193.
6. Nekhorosheva A.V. Iz opyta raboty po proyektnoi metodike // Inostrannyye yazyki v shkole. – 2002. – № 1. – P. 18-21.

7. Osipova M.F/ Metod proyektov – osnova obucheniya inostrannomu yazyku // Problema protsessa samorazvitiya i samoorganizatsii v psikhologii i pedagogike // Sbornik statei po itogam Mezhdunarodnoi prakticheskoi konferentsii. 2018. P. 190- 193.
8. Panteleeva N.G. Innovatsionnye podkhody v organizatsii uchebnogo protsessa v usloviyakh realizatsii FGOS vysshego obrazovaniya // Vestnik Kaluzhskogo Universiteta. Ser. “Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskiye nauki”. Pedagogicheskiye issledovaniya i razrabotki – 2019. Ser. 1 Volume 2. Issue 2. P. 7-13.
9. Perova A.K., Polishchuk T.I. Samostoyatel'naya rabota studentov fakulteta inostrannykh yazykov po sborniku novell Henri Troyat “Zelyony bloknot”. Kaluga: Manuskript, 2017. – 36 p.
10. Perova A.K., Ulyanova L.A. Metodika organizatsii samostoyatel'noi raboty studentov i uchashchikhsya shkol, izuchayushchikh frantsizsky yazyk, nad romanom Anna Gavalda “35 kilo nadezhdy”. Kaluga: Manuskript, 2018. – 35 p.
11. Pikeeva E.N. Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka // Molodoi uchyony. – 2014. – №7(66). – P. 534-536. Access mode: <https://moluch.ru/archive/66/11111> (appl.date 06.05.2020).
12. Rudina T.V. Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov bakalavriata vuzov na osnove poznatel'no-deyatelnstnoi matritsi: Diss ... kand.ped.nauk. Samara, 2012. 213 p.
13. Fateeva I.A. Metod proyektov kak prioritetnaya innovatsionnaya tekhnologiya v obrazovanmii // Molodoi ucheny. – 2013. - № 1. – P. 376-378.
14. Fomina S.N., Kharitonova I.V. Organizatsiya samostoyatel'noi raboty kak sredstvo samoorganizatsii studentov v usloviyakh lichnostno-orientirovannogo podkhoda v obuchenii // Sotsial'naya politika i sotsiologiya. 2010. № 7 (61). P. 70-77.

УДК 372.8

А.Г. Биба

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ КОМПЛЕКТАХ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье исследуется проблема соответствия современных учебных комплектов для начальной школы требованиям образовательных стандартов к формированию системы универсальных учебных действий у младших школьников. На основе теоретического исследования сущности системно-деятельностного подхода в образовании ставится задача анализа содержания и методического аппарата учебника для начальной школы в аспекте формирования названных действий. В качестве ключевого параметра анализа выступают задания и вопросы, инициирующие выполнение личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий. Результаты исследования соответствия учебников и других учебных пособий для начальной школы (на примере учебных комплектов по русскому языку) свидетельствуют, с одной стороны, о целенаправленном включении в содержание предмета деятельностного компонента образования, с другой стороны, о необходимости дополнения методического аппарата материалом, активизирующим личностные и регулятивные действия школьников, и уточнения заданий вопросами, которые позволяют учащимся последовательно выполнить весь операционный состав ключевых учебных действий с последующим их выполнением в свернутом виде. Таким образом, современному учителю требуется извлекать ресурс учебных комплектов для реализации системно-деятельностного подхода к начальному образованию, но использовать его с необходимыми дополнениями и уточнениями на предметных уроках.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, учебный комплект для начальной школы, деятельностный компонент содержания предмета, методический аппарат учебника.

В соответствии с федеральными образовательными стандартами в начальной школе реализуется системно-деятельностный подход к обучению школьников, и во всех рекомендованных к использованию в образовательном процессе на федеральном уровне программах заявлено о развитии у обучающихся системы универсальных учебных действий (далее УУД). Соответственно, учебники для начальной школы должны отвечать приоритетной цели образования – развития учебной самостоятельности детей за счет формирования у них системы УУД. Результаты проведенного автором анкетирования учителей начальных классов г. Калуги и Калужского региона свидетельствуют о недостаточном использовании ресурса учебных комплектов в реализации образовательных требований: педагоги не относят учебники к приоритетным средствам формирования учебной самостоятельности у младших школьников. В сложившейся ситуации возникла необходимость в выяснении причины не достаточно высокой оценки учебников в названном аспекте, что может быть вызвано недостатками в их содержании и в методическом аппарате или в недостаточной готовности самих учителей к работе по современным учебным комплектам. Предположения подтверждаются как теоретическими исследованиями профессио-

нальной деятельности педагога по развитию учебной деятельности школьников [5; 7], так и опытными работами по изучению реализации современных идей в начальном образовании [3; 6]. С целью выяснения указанной причины был проведен анализ востребованных в исследуемом образовательном пространстве учебников и учебных пособий программ «Перспектива», «Школа России», «Гармония», «Школа 2100» в аспекте инициации универсальных учебных действий. Объектом анализа стали вопросы и задания к центральным темам программы по русскому языку в данных учебниках.

Теоретическими основаниями исследования учебников и учебных пособий в аспекте инициации универсальных учебных действий у младших школьников являются положения системно-деятельностного подхода к образованию. Согласно данному подходу основным результатом обучения в начальной школе является система универсальных учебных действий, обеспечивающая возможность детям мотивированно самостоятельно организовывать и осуществлять учебную деятельность, а в дальнейшем другие виды деятельности [4]. В данную систему включаются познавательные, личностные, регулятивные и коммуникативные действия [1]. Анализ сущности основных УУД позволяет выделить следующее их содержание

в аспекте предметного обучения в начальной школе (на примере обучения русскому языку). Познавательные УУД включают умения извлечь необходимую информацию из текста и выполнить логические действия для решения какой-либо предметной задачи, умения представить вербальную информацию в графическом виде и извлечь информацию из символических записей [1, с. 23]. Личностное действие смыслообразования означает, что младший школьник понимает и может сформулировать, зачем ему нужно изучать русский язык, зачем он изучает ту или иную тему предмета. Например, ученик определяет, что изучение спряжения глаголов необходимо для правильного правописания их личных окончаний. УУД смыслообразование иницируется за счет создания на уроке учебной проблемы, вызывающей у школьников потребность в новом знании или умении. Личностное действие самоопределение проявляется в том, что ученик решает, что ему интересно в изучаемом предмете, что нравится или не нравится делать, и выполняется, когда перед ним есть выбор в выполнении задания по той или иной теме. Регулятивные действия обеспечивают постановку и эффективное достижение учебных целей [3, с. 95], и младший школьник может сформулировать учебную задачу урока на основе определения границы знания и незнания, определить алгоритм предметных действий, проконтролировать и содержательно оценить свою работу [2]. Коммуникативные действия означают, что школьник может создать текст определенного стиля, вести диалог на учебную тему, работать с партнером и распределять учебную деятельность для достижения ее результата [1, с. 27].

Указанные УУД формируются у школьников поэтапно: сначала дети осваивают отдельные операции, входящие в состав учебного действия, затем могут выполнить весь операционный состав в свернутом виде [7, с. 64-65]. Например, выполнение регулятивного УУД целеполагания включает в себя выяснение причины затруднения при выполнении новой практической задачи, определение разрыва в знаниях, формулировку цели работы для преодоления разрыва в знаниях. Соответственно, по ходу урока с помощью учебника или учителя ученики сначала анализируют учебную проблему, затем ставят учебную задачу; позже они самостоятельно могут определить цель деятельности в новой практической ситуации.

Все названные ранее учебники ориентируют ученика на получение новых знаний и умений не в готовом виде, а в процессе вы-

полнения предметных и метапредметных действий, прежде всего, познавательных. В учебно-методические комплексы (далее УМК) по русскому языку включены задания и вопросы, активизирующие выполнение логических действий (анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения). Например, школьникам предлагается разделить слова на слоги, определить место звука в словах, сравнить предложения по составу, сделать вывод на основе предлагаемых примеров; распределить слова на группы («Школа России»); выполнить синтез звуков в более крупные фонетические единицы («Перспектива»), составить предложение или текст из менее крупных единиц («Школа 2100»); помимо названных действий ученики устанавливают закономерность в написании слов, в изменении форм частей речи («Гармония»). При этом объектом для выполнения логических операций являются не только конкретные части речи и части слов, но и абстрактные понятия (группы звуков, основа предложения). Однако не во всех учебниках и не систематически даются задания, которые формировали бы весь комплекс операций, входящих в логические УУД. Так, в первом и во втором классах не предлагается определить признак сравнения, не требуется определить основание для выполнения классификации. Подробную характеристику каждого УМК в данном аспекте можно найти в работе автора «Тренировочные и контрольно-оценочные материалы для формирования профессиональных компетенций в сфере обучения русскому языку»: Учебное пособие для студентов заочного отделения. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. – 41 с. – С. 27-29.

В учебниках представлены вопросы и задания, иницирующие у детей знаково-символические действия: составление схемы звукового состава слова с обозначением звуков разным способом (все УМК), выделение орфограмм (все УМК), графическое обозначение морфемного состава слова (все УМК). Авторами предлагаются задания для работы с моделями, например использование схем для выбора написания или определения грамматического признака слова («Школа России»), схем, раскрывающих способы написания слов («Гармония») и схем орфографических правил и алгоритмов способа орфографического действия («Школа 2100»), таблиц для наблюдения за словоизменением в родном языке («Перспектива»). Однако заданий для обучения школьников переводу вербальной информации в знаково-символическую явно недостаточно, лишь

в учебнике УМК «Гармония» предлагается использовать графические средства для представления учениками границы языкового знания и незнания и способа действия.

Достаточно во всех анализируемых УМК по русскому языку заданий для выделения информации, например: найти ответ на конкретный предметный вопрос, выделить главную мысль в тексте, изучить определение или правило и т.п. Тем не менее, для выделения информации требуется предварительное создание информационной базы, чтобы ученики не скопировали материал, а осмысленно его интерпретировали, что в учебниках не всегда учитывается.

Для развития коммуникативных УУД во все учебники включены задания для работы в парах или небольших группах, при этом помимо предметных задач, задания включают указания для организации совместной работы, т.е. для выполнения распределительной деятельности («Гармония», «Школа 2100»). В УМК «Школа России» и «Перспектива» содержание заданий ограничивается указанием на взаимную предметную работу: например, послушать партнера и выделить из слов определенный звук, поделить составленными словами, предложением, текстом с целью контроля или оценки, но критериев для данных регулятивных действий не предлагается или их недостаточно. Необходимо отметить, что во многих УМК вводятся дидактические герои, которые инициируют учебный диалог учащихся, в том числе высказывание мнений относительно какой-либо языковой проблемы или явления. Например, мальчик-иностранец обращается к ученикам с просьбой указать причину его ошибки или объяснить изменение имени существительного по числу («Гармония»).

Также во всех УМК содержатся упражнения для обучения составлению текстов разных стилей, что активизирует коммуникативные умения. Однако предварительных заданий для формирования отдельных коммуникативных действий, обеспечивающих качественную связную речь (осмысление темы речи и её границ, выражение идеи речи, планирование текста, отбор и систематизация языкового материала, редактирование речи), представлено, на наш взгляд, достаточно только в некоторых УМК («Гармония» и «Школа 2100»).

Комплекс регулятивных УУД в условиях урока формируется у младших школьников в логике выполнения учебной деятельности: учебная проблема – формулировка учебной задачи – планирование её решения – выполнение

промежуточных действий – контроль и оценка результата. В связи с этим, в учебнике должна быть заложена данная логика [6]. В анализируемых УМК большинство тем начинается с вопроса, ответить на который ученики сразу не могут, и авторами данный вопрос квалифицируется как учебная цель, т.е. вопрос, на который ученики будут искать ответ на уроке – решать учебную задачу. Например, «Почему имя существительное меняется? Как еще изменяются существительные?» («Школа 2100»), «Чем отличается глагол от других частей речи?» («Гармония»), «Как образуются слова?» («Перспектива»), «Как проверить две безударные гласные в корне?» («Школа России») и т.п. Тем не менее, данные вопросы даются младшим школьникам в готовом виде, без предварительного создания учебной проблемы и определения учащимися границы знания и незнания. В УМК «Гармония» к учебникам «К тайнам нашего языка» прилагаются тетради-задачники, и перед знакомством с новой темой школьники выполняют в тетрадях задания, которые вызывают у них трудности. Вопросы после заданий заставляют учеников определить границу знания и незнания и самим сформулировать вопрос новой темы. Например: после выполнения задания, в котором нужно написать слова с безударной гласной в приставке, к ученикам обращаются с вопросом: получается ли проверить безударную гласную известным способом (как в корне)? Где находится безударная гласная во всех словах? Какой еще секрет русского языка тебе нужно узнать? Последовательно отвечая на данные вопросы, младшие школьники осознают причину затруднений в выполнении предметного действия, границу знания и незнания, формулируют учебную задачу сами. В учебниках русского языка С.Ф. Жуйкова, Л.М. Зелениной и др. («Школа России») предлагаются аналитические планы, которые для учащихся являются ориентирами для самостоятельной поисковой деятельности и для работы в группах. Помимо регуляции учебного процесса, цель аналитических планов заключается в том, чтобы помочь ученикам осмыслить недостающие им знания, вызвать положительную мотивацию к изучению темы, выбрать способ действия для решения проблемы.

Регулятивное действие контроля формируется за счет включения в учебники задания «Проверь себя» (традиционная формулировка в большинстве УМК). Согласно закономерностям овладения учащимися контрольно-оценочными действиями, им требуется представление опоры для контроля – алгоритма дей-

ствия [7]. Не во всех учебниках представлены алгоритмы способов грамматического, словообразовательного, орфографического действий. Целенаправленно такие средства включены в УМК «Гармония» и «Школа 2100»: например, «напиши слова с пропущенными орфограммами, проверь себя по памятке на с. 26» («Школа 2100»). Также самоконтроль формируется на базе взаимного контроля [4], следовательно, в учебнике должны присутствовать задания для проверки работы партнера. Такие задания встречаются в УМК, но не систематически; целенаправленно данная работа осуществляется только в УМК «Гармония»: во-первых, предлагается постоянно проверять устную и письменную речь названного ранее «сквозного героя» учебника – мальчика-иностранца и комментировать её; во-вторых, проверять работу друг друга после выполнения большинства ключевых упражнений темы, например: после изучения способов обозначения мягкости согласных звуков предлагается задание: «Расскажи другу, как ты обозначаешь мягкость согласных на письме. Для этого назови действия, которые ты выполняешь».

Оценка учебной деятельности во всех УМК заложена в конце крупных тем программы за счет раздела «Повторение», в котором предполагается, что ученики осмысливают, насколько хорошо они усвоили материал. В некоторых УМК содержатся средства для оценки – словесные формулировки или значки. На наш взгляд, использование значков (традиционно «смайликов») без содержательных к ним комментариев, помогающих ученикам объективно оценить себя, не эффективно, поскольку часто младшие школьники оценивают себя не рационально, а на основе эмоционального состояния.

Формирование личностного УУД смыслообразования может быть обнаружено в учебниках в начале изучения программы. Все учебники начинаются с обращения авторов к учащимся, в содержании которого указывается, почему важно и интересно изучать родной язык. Осмысливая данную информацию, школьники получают определенный стимул к освоению предмета, в общем смысле понимают, зачем они приходят на урок русского языка. Например, в учебнике 4 кл. системы «Гармония»: «...Чтобы интересно рассказать, надо знать много секретов нашего языка ... Не обойтись и без умения устанавливать связи слов, передавать знаками препинания цель предложения и его интонацию, проверять свои записи. Как ты считаешь: что ты умеешь хорошо делать, а над чем надо еще поработать?».

На наш взгляд, личностное УУД смыслообразование также активизируется в тех учебниках, где перед изучением нового материала создается практическая проблема в написании слов или в составлении текста. Желание решить такую проблему инициирует понимание необходимости дальнейшей учебной работы. Ранее указано, что таких заданий достаточно в учебниках «Гармония» и они присутствуют в УМК «Школа 2100».

Заданий на формирование личностного действия самоопределения в учебниках значительно меньше, чем заданий, активизирующих другие виды УУД. В основном данное УУД инициируется за счет изучения текстов, которые по содержанию связаны с осмыслением личных целей, желаний, предпочтений. Например: текст и вопросы по нему «Самая интересная профессия» (УМК «Перспектива»). Тем не менее, в некоторых учебниках предполагается выбор задания перед выполнением заданного предметного действия. Например: «Прочитай темы сочинений. На какую тему тебе бы хотелось поразмышлять? Напиши небольшой текст» («Школа 2100»).

Таким образом, результаты анализа соответствия учебников и других учебных пособий для начальной школы (на примере учебных комплектов по русскому языку) свидетельствуют, с одной стороны, о целенаправленном включении в содержание предмета личностного компонента образования. Во всех УМК есть задания, инициирующие выполнение познавательных УУД (логических, информационных, знаково-символических), коммуникативных УУД, регулятивных УУД и личностных УУД. С другой стороны, явно обнаруживается необходимость дополнения методического аппарата учебников материалом, активизирующим личностные и регулятивные действия школьников за счет использования перед изучением каждой новой темы проблемных ситуаций с последующим их анализом и выяснением границы знания и незнания учащихся, за счет увеличения выбора заданий для выполнения определенного предметного действия, за счет поэтапного выполнения заданий на взаимоконтроль и самоконтроль с использованием средств данных регулятивных действий, за счет включения формулировок для содержательной оценки учебной работы с последующим включением заданий для самостоятельной объективной оценки учебной деятельности. Также требуется расширить комплекс заданий на развитие УУД заданиями и вопросами, которые позволяют учащимся последовательно выполнить весь

операционный состав ключевых учебных действий с последующим их выполнением в свернутом виде. Следовательно, при одновременном использовании ресурса учебных комплектов для реализации системно-деятельностного подхода к начальному образованию современному учителю необходимо дополнять и уточнять соответствующий материал на предметных уроках. В связи с этим, возникает проблема

профессиональной готовности педагогов к работе по современным УМК для начальной школы, которая исследована автором в работе «Проблема готовности педагогов к реализации системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников» // Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – Вып. 5. – 137 с. – С. 16-18.

Список литературы:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Биба, А.Г. Развитие регулятивных умений на уроках русского языка / А.Г. Биба // Начальная школа. – 2018. – № 2. – С. 11-14.
3. Биба, А.Г. Регуляция учебной деятельности младших школьников на уроках русского языка в условиях реализации ФГОС НОО / А.Г. Биба // Вестник Калужского университета. – 2018. – №2. – С. 94-101.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Рестромс, Н. Современные технологии в системе подготовки учителя / Н. Рестромс. – Манчестер: Джарринг Паблишинг, 2008. – 117 с.
6. Ричардс, Д. Подходы и техники в преподавания языка [Электронный ресурс] / Д. Ричардс, Т. Роджерс. – Режим доступа: <http://www.academia.edu/5666615> (дата обращения: 20.15.2015).
7. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1981. – 234 с.

A.G. Biba

IMPLEMENTATION OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN MODERN TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL

Abstract: The article investigates the problem of compliance of modern textbooks for the primary school with the requirements of educational standards for the formation of pupils' system of universal educational skills. Based on the theoretical study of the system-activity approach in education, the task of analyzing the content and methodic structure of the textbook for the primary school in the aspect of the formation of these actions is set. Exercises and questions that initiate personal, regulatory, cognitive and communicative universal educational skills are considered as a main criterion of the analysis. The results of the study of textbooks and other manuals for the primary school (on the example of Russian Language textbooks) reveal, on the one hand, the certain inclusion of the action component of education in the content of the subject, on the other hand, the necessity to expand methodic material, activating students' personal and regulatory skills, and to clarify the tasks with questions that consistently allow students to do the entire operating algorithm of the key training activities and their subsequent implementation in a reductive form. Thus, the modern teacher needs to use the resource of textbooks for the implementation of a system-activity approach to primary education, but with the necessary additions and refinements at the subject lessons.

Key words: universal educational skills, textbooks for primary school, activity component of subject content, methodic structure of textbook.

References:

1. Asmolov A.G. Kak proyektirovat universalnye uchebnye deistviya v nachalnoi shkole: ot deistviya k mysli. M: Prosveshcheniye, 2008. 151 p.
2. Biba A.G. Razvitiye regul'yativnykh umeny na urokakh russkogo yazyka // Nachalnaya shkola. - 2018. № 2. P. 11-14.
3. Biba A.G. Regul'yatsiya uchebnoi deyatelnosti mladshikh shkolnikov na urokakh russkogo yazyka v usloviyakh realizatsii FGOS NOO // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Kaluga. 2018. № 2.

- P. 94-101.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996.-544 p.
 5. Restroms N. Sovremennye tekhnologii v sisteme podgotovki uchitelya. - Manchester: Jarring Publishing. 2008. 117 p.
 6. Richards J., Rogers T. Podkhody i tekhniki v prepodavanii yazyka [Electronic resource]. Access Mode: <http://www.academia.edu/5666615> (accessed 20.15. 2015).
 7. Elkonin D.B. Psikhologicheskiye voprosy formirovaniya uchebnoi deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozraste. M.: Prosveshcheniye, 1981. 234 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

УДК 159.9

Р.И. Хотеева, В.А. Кидяева
**АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСА КОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ
ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению результатов апробации комплекса коррекционных мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста с нарушением речи. Авторы обосновывают структуру, содержание и методы комплекса коррекционных мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего дошкольного возраста с нарушением речи, показывают динамику изменений результатов пилотажного исследования в процессе апробации комплекса коррекционных мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению.

Ключевые слова: младшие дошкольники, психо-речевое развитие младших дошкольников, психолого-педагогическое сопровождение нарушения речи, комплекс коррекционных мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушением речи, логоритмика.

Актуальность исследования

Одной из серьезных проблем современных дошкольных образовательных учреждениях является увеличение числа детей с отклонениями в речевой деятельности (до 9-13%) в групповой популяции [9]. Речевое недоразвитие зачастую проявляется не только трудностями в коммуникативной и эмоционально-волевой сфере, но и нередко сопровождается задержкой психического развития. Своевременное выявление деструктивных признаков развития и раннее начало оказания коррекционно-развивающей помощи со стороны специалистов, сопровождающих адаптацию таких детей, – две первостепенные задачи, реализация которых может способствовать максимальной компенсации возможных отклонений в их психическом развитии. Отсутствие ранней коррекционно-развивающей помощи детям с отставанием в психо-речевом развитии в сенситивный период создает условия для возникновения возможных трудностей в формировании коммуникации и самореализации ребенка в социуме [2, 4, 5].

В целях реализации личностно-ориентированного подхода к воспитанию младших дошкольников, имеющих проблемы речевого развития, является необходимым раннее выявление отклонений с последующим проведением коррекционных мероприятий [9, 11].

Исследования ведущих отечественных специалистов в данной области [6, 7, 8] указывают, что своевременная психолого-

педагогическая помощь, оказанная ребенку в ранние периоды жизни, имеет несоизмеримо больший коррекционно-развивающий эффект по сравнению с тем, который достигается при более поздних сроках включения в процесс специальной восстановительной работы.

Теоретические основы исследования

Теоретико-методологической основой исследования послужили идеи культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, теория деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, теоретические обоснования коррекционных мероприятий, направленных на формирование нейрофизиологической, психологической и лингвистической составляющих готовности детей дошкольного и младшего школьного возраста к овладению навыками чтения и социализации в целом, представленные в научных школах выдающихся отечественных ученых: Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [1, 2, 5]. Между тем, реальная практика последних лет, показывает, что во многих дошкольных образовательных учреждениях не выстроена система реализации комплексной работы с детьми с отставанием в психо-речевом развитии [3, 6].

Младший дошкольный возраст – это возраст, в котором ребенок постигает окружающий мир посредством сенсорного восприятия через заданную взрослым предметную деятельность. Именно посредством разных форм взаимодействия со взрослым создаются условия для воз-

никновения мотивационной и речевой инициативы.

Итак, с одной стороны, ранний и младший дошкольный возраст являются чувствительными периодами в развитии речи ребенка и требуют оказания своевременной специализированной ранней помощи детям, а с другой стороны, в подавляющем большинстве случаев, существующая традиция работы дошкольных образовательных учреждений характеризуется отсутствием эффективно выстроенной логопедической помощи детям до четырехлетнего возраста с недоразвитием речи и структур мозга, что до сих пор является нормативным. Однако, для того, чтобы созреть, необходимо создать соответствующие условия, обеспечивающие зону ближайшего развития.

Основываясь, по нашему убеждению, в психолого-педагогическом сопровождении младших дошкольников с нарушениями в психо-речевом развитии должен быть комплексный подход в работе специалистов дошкольного образовательного учреждения, представляющий собой совместную работу разных специалистов дошкольного образовательного учреждения: педагогов групп, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, ориентированную на общую цель – создание условий для психоречевого развития. При этом, педагог-психолог выступает в роли координатора организации и осуществления коррекционно-развивающих мероприятий.

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в психо-речевом развитии становится возможным в дошкольном учреждении создание локальной развивающей среды, способной обеспечить благоприятную социализацию воспитанника, посредством:

– оказания психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного пространства в условиях ДОУ;

– дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания ребенка (организация индивидуальной траектории развития).

Структура комплекса мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушением речи организуется по трём направлениям:

1. Психолого-педагогическое взаимодействие команды специалистов, работающих с ребенком и семьей.

2. Психолого-педагогическое сопровождение младшего дошкольника, имеющего нарушения в психо-речевом развитии.

3. Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей с нарушением в речевом развитии.

База исследования и методы исследования

Эмпирическое исследование проведено на базе МБДОУ г. Калуги, в 2019-2020 году. В выборку исследования вошла группа из 15 детей с показаниями к коррекции речевого развития, согласно первичному анамнезу в результате обследования их специалистами (данные педиатра, логопеда, воспитателя-дефектолога, педагога-психолога), средний возраст испытуемых 3-3,5 года.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были выбраны следующие методики для диагностики когнитивной сферы младшего дошкольника (беседа, методика «Коробка форм», методика «Матрешка 3-составная», методика «Разрезные картинки» 2-3 составные, цветные кубики, методика «Парные картинки», методика «Угадай, чего не стало?»); статистический метод обработки данных: (количественно-качественная обработка результатов). Предметом нашего исследования являлось выстраивание в дошкольном образовательном учреждении практики психолого-педагогического сопровождения дошкольников с нарушением речи. Целью исследования стала разработка комплекса мероприятий по сопровождению и оказанию психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с нарушением речи.

Гипотеза исследования: Приступая к исследованию, мы предполагали, что разработка и внедрение комплексной системы интегрированного сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями в речевом развитии позволит своевременно выявить деструктивные признаки развития и оказать коррекционно-развивающую помощь.

Результаты исследования. Проведенное первичное обследование, позволило нам выявить имеющие незначительно различающиеся показатели когнитивного и речевого развития: 8 испытуемых, имеющие нормативные когнитивные показатели и частично сниженные показатели речевого развития и 7 испытуемых с частично сниженными показателями когнитивного и речевого развития. Они все были включены в процессе наблюдения, как на предварительном этапе, так и на этапе оценки результатов перехода к практике заключительном этапе, для оценки динамики изменений особенностей взаимодействия со сверстниками, со взрослыми, проявления их эмоционального состояния

и особенностей двигательной и речевой активности.

К общим показателям психо-речевого развития в целой выборке мы отнесли следующие характеристики: уровень эмоционального состояния; сформированность интереса к предметной деятельности; смысловое содержание в деятельности; продуктивность деятельности; собственно, уровень развития речевой функции; стиль поведения ребенка.

Первичные результаты в обеих подгруппах выборки показали недостаточную готовность дошкольников с нарушениями речи к вхождению в социально-коммуникативное пространство ДОО, поскольку основные показатели адаптивности на эмоционально-поведенческом уровне у всех подгрупп выборки младших дошкольников с речевыми нарушениями имели достаточно низкий уровень по нормативным показателям диагностических методик.

Полученные результаты показывают, что уровень эмоционального состояния детей с нарушением речи в течение дня характеризуется как достаточно лабильный. Отмечается частая смена настроения, диапазон эмоциональных проявлений градируется от состояния возбуждения до проявления пассивного состояния. Порог возбудимости значительно снижен, при этом сила эмоциональной реакции не соответствует силе раздражителя. Отмечается ригидность эмоциональных проявлений детей

в отношении людей, осуществляющих воспитание, обучение и уход.

По показателям *сформированности интереса к предметной деятельности* зафиксирован поверхностный, неустойчивый интерес к предмету и действию с ним. *Смысловое содержание в деятельности* слабо выражено, ролевая игра затруднительна, правила не удерживаются. *Продуктивная деятельность* недостаточно результативна, ребенок чаще всего довольствуется неправильным результатом. *Уровень развития речевой функции* находится на этапе звукоподражания и воспроизведения отдельных осмысленных слов.

В общении ситуативная и фразовая речь отсутствует. Дети часто используют экспрессивно-мимические и жестовые средства выражения. *Поведение* детей с нарушениями в психо-речевом развитии характеризуется отсутствием целенаправленности, бесцельным хождением по группе. По результатам взаимодействия ребенка со взрослым в группе отмечается, неустойчивый интерес к общению, частая отвлекаемость и недостаточная способность к подражательной деятельности, что указывает на слабую сформированность бытового опыта младшего дошкольника со старшими членами семьи.

По результатам проводимых диагностического обследования были установлены следующие когнитивные показатели младших дошкольников с речевыми нарушениями, представленные на рис. 1.

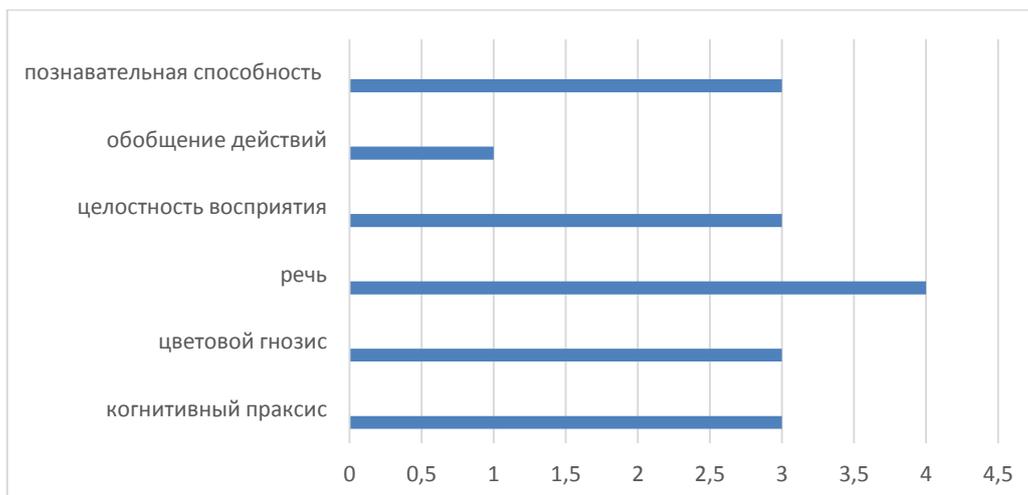


Рисунок 1 – Выраженность когнитивных показателей младших дошкольников с речевыми нарушениями (в баллах)

В целом, можно отметить следующее:

1. Уровень сформированности когнитивного праксиса у младших дошкольников с отставанием в психо-речевом развитии недоста-

точный. Особенность развития зрительно-пространственного гнозиса и праксиса заключается в том, что ребенок способен по показу и по слову ориентироваться в величине, форме,

цвете, но в выполнении заданной конструктивной деятельности свойства предметов им не учитываются. Ребенок чаще всего выполняет задание либо методом проб и ошибок, либо с использованием силы без учета форм, величины и пространственных отношений.

2. По шкале цветовой гнозис восприятие основных цветов (красный, желтый, зеленый, синий) не сформировано. Детям, как правило доступны два цвета, они способны выделять их по слову или по показу.

3. Использование методик на выявление уровня сформированности словарного запаса (пассивного и активного) позволяет определить актуальный уровень развития речи младших дошкольников (использование жеста, звукоподражание, лепетные слова, усеченные фразы, фразовая речь), понимание обращенной речи. Это свидетельствует о том, что уровень развития речевой функции находится на уровне звукоподражания, воспроизведения лепетных фраз, либо отдельных осмысленных слов. Ребенок чаще использует экспрессивно-мимические и жестовые средства выражения. Сформирована предметная отнесенность слова. Детям доступен показ предметов, относящихся к широкой предметной сфере.

4. По шкале целостность восприятия уровня сформированности наглядно-действенного мышления не соответствует возрасту. Дошкольнику доступен синтез из двух-трех частей в условиях предварительного показа. Способность к обобщению не сформирована. Ребенок группирует предметы на основе случайных связей или по принципу «цепного комплекса» без учета их свойств и функционального назначения.

5. В обследовании уровня развития познавательной способности в деятельности оцениваются такие показатели, как интерес к совместному взаимодействию со взрослым, умение выполнять действие по показу, умение целенаправленно действовать и доводить начатое до конца.

6. По результатам проведенной диагностики у младших дошкольников с нарушениями в психо-речевом развитии отмечается поверхностный, неустойчивый интерес к предмету и действию с ним. Смысловое содержание в деятельности слабо выражено, ролевая игра затруднительна, правила не удерживаются. Продуктивная деятельность недостаточно результативна, ребенок чаще всего довольствуется неправильным результатом. В деятельности ассоциативные связи слабо формируются (за-

труднен перенос освоенных способов действий на аналогичную деятельность).

Целью практической части нашего исследования стало: разработка и реализация развивающего пространства посредством комплексного подхода специалистов в работе с ребенком младшего дошкольного возраста с нарушением в речевой деятельности, поэтому в основу коррекционной работы по психо-речевому развитию младших дошкольников нами была выбрана основная техника, используемая в работе логопедов, дефектологов как логоритмика [1, 5, 11]. Логоритмика – это система специальных упражнений, направленных на всестороннее развитие ребенка, совершенствование его речевых и двигательных способностей, развития познавательной и эмоционально-волевой сферы. Поскольку в основе логоритмики положен интегративный принцип, заключающийся в том, что развитие движений способствует стимуляции речевой инициативы, а речевой контроль корректирует двигательные процессы, специально подобранные специалистами ДОО занятия по логоритмике включали в себя выполнение ребенком ритмичных, четких движений для ног, рук, туловища, головы с речевым сопровождением под музыкальное оформление.

Для младших дошкольников с психо-речевым отставанием, логоритмика является наиболее эффективным инструментом развития, поскольку, во-первых, удовлетворяется возрастная потребность ребенка в двигательной активности; во-вторых, неговорящий или слабо говорящий ребенок может реализовать свои потребности в коммуникации посредством доступных ему средств выражения (жесты, звуки, отдельные слова); в-третьих, реализуется интегративный принцип развития (движения способствуют развитию речевых способностей, речь способствует совершенствованию двигательных навыков).

Так, в развитие неречевых процессов были включены основные виды взаимодействия специалистов с младшими дошкольниками: музыкально-ритмическая деятельность, подвижные игры, упражнения на развитие регуляции мышечного тонуса, концентрации внимания, мелкой моторики. В развитие речевых процессов были включены основные виды взаимодействия специалистов с младшими дошкольниками: игры на развитие дыхания и артикуляции, работа с дыхательными тренажерами, речевые упражнения с сопровождением движений, коммуникативные игры.

Основными показателями оценки эффективности комплексной коррекционной работы

были определены следующие: социально-адаптационные (эмоциональная регуляция, интерес к взаимодействию, речевая активность, двигательная активность) и когнитивно-речевые (когнитивный праксис, цветовой гнозис, речь, целостность восприятия, обобщение действий, познавательная способность). Далее полученные результаты на подготовительном и заключительном этапе сравнивались по основным критериям и устанавливались динамические изменения в основных показателях, отражающих внутренние новообразования в психо-речевом развитии младших дошкольников. Основные результаты представлены на рисунках 2 и 3.

Основные выводы

Результаты сравнительного анализа социально-адаптационных показателей младших дошкольников с отставанием в психо-речевом и когнитивном развитии указывают, что проблемными зонами остаются: речевые навыки, недостаточная эмоциональная регуляция и контроль в поддержании игровой коммуникации со сверстниками. Среди основных психологических проблем выделяются возрастные (кризис 3х лет) с проявлением характерных симптомов, а также речевые нарушения, не способные обеспечить необходимый контроль и планирование действий ребенка.

Результатом может являться конфликтность ребенка по причине недостаточного понимания смысла и как следствие слабой спо-

собности к удержанию ролевой линии сюжета. При этом, организованная игровая деятельность, контролируемая взрослым, является доступной для выполнения воспитанника. Ребенок способен удерживать простые правила, адекватно реагировать на замечания.

Уровень развития социально-адаптационных возможностей младших дошкольников после проведения комплексных коррекционных мероприятий стал соответствовать средним показателям. Дети стали эмоционально благополучны, адекватно эмоционально реагируют на сотрудничество со взрослыми. Личностные предпочтения при взаимоотношениях со сверстниками свидетельствует о начале накопления положительного социального опыта ребенка, проявлении социальной потребности в межличностных контактах. Сформированность вне ситуативно-познавательной формы общения является показателем качества новообразования возраста, в котором основной движущей силой психического развития выступает познавательный мотив взаимодействия. Поведение и речевая активность в системе «ребенок-взрослый» стали более организованными. Дети стали вступать во взаимодействие преимущественно посредством речевых средств выражения, адекватно используя их при установлении контакта, что дает возможность регулировать и поддерживать партнерские отношения. Эти данные представлены на рис. 2.

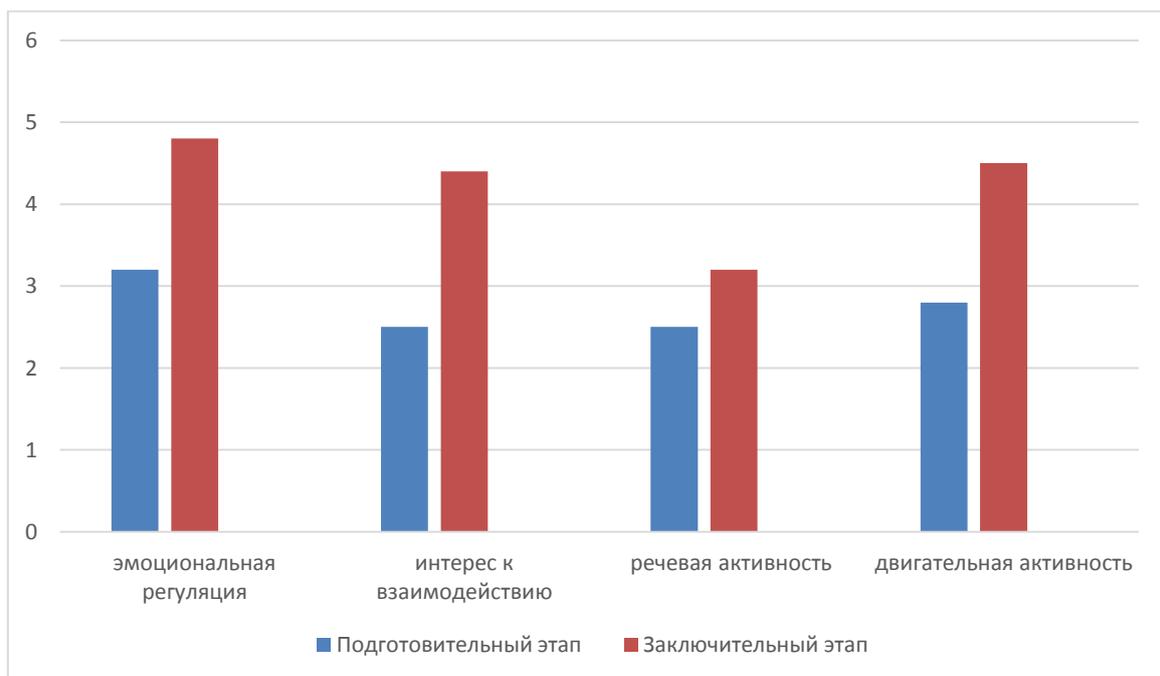


Рисунок 2 – Динамика изменений социально-адаптационных показателей психо-речевого развития младших дошкольников на подготовительном и заключительном этапах (после проведения комплексных коррекционных мероприятий), в баллах

Подводя итог проведенных комплексных коррекционных мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего дошкольного возраста с нарушением в речевой деятельности в сфере социально-адаптивных возможностей, следует отметить прирост показатели развития до средних значений, а также наличие проблемных зон в области коммуникативного взаимодействия со сверстниками в пространстве ролевой игры, недоста-

точность развития речевой деятельности (отсутствие развернутой речи). Помимо социально-адаптивных показателей эффективности комплексной коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению младших дошкольников, рассматривались также когнитивно-речевые показатели их психоречевого развития. Основные результаты представлены на рис. 3.

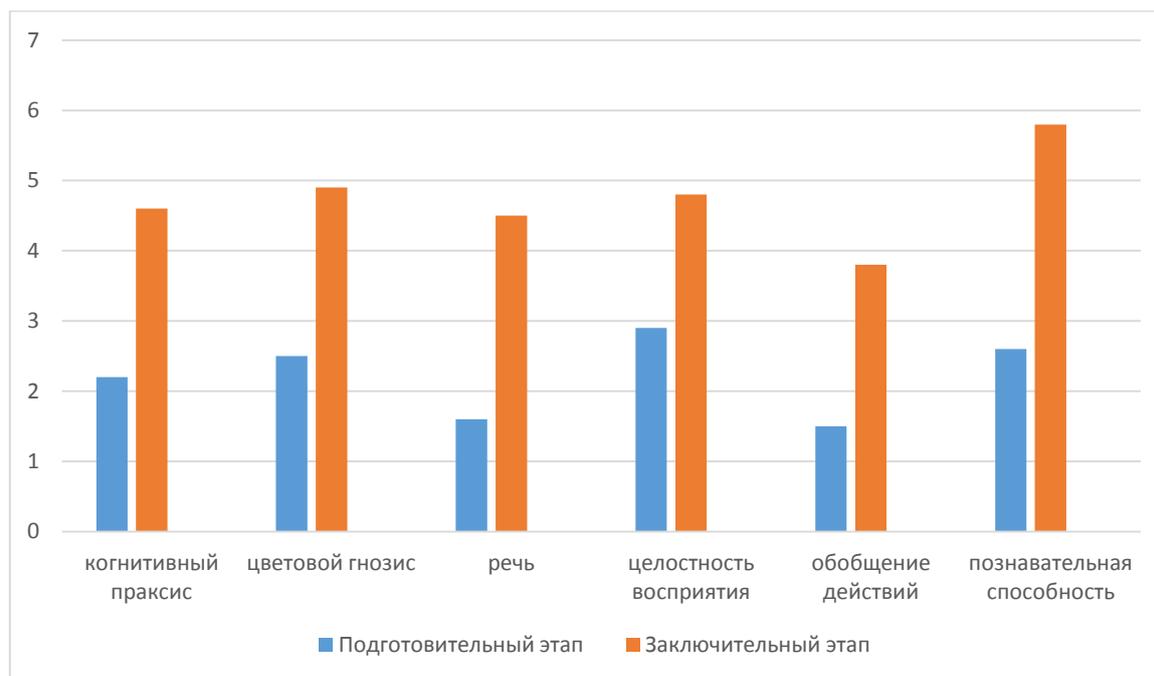


Рисунок 3 – Динамика изменений когнитивно-речевых показателей психоречевого развития младших дошкольников на подготовительном и заключительном этапах (после проведения комплексных коррекционных мероприятий), в баллах

На заключительном этапе коррекционно-развивающей работы по результатам диагностики у испытуемых отмечается способность к самостоятельному называнию и показу основных цветов. По шкале зрительно-пространственный гнозис сформированность восприятия фигур относительно прорези недостаточная.

Детям доступно для выполнения составление целого из 3-4 частей. Сформирована способность ориентироваться на свойства основных фигур (квадрат, треугольник, круг, овал), а также располагать фигуры относительно прорези методом примеривания.

У младших дошкольников отмечается положительная динамика в способности к конструктивной деятельности (когнитивный гнозис). Дети проявляют интерес к заданию, целенаправленно действуют в соответствии с инструкцией взрослого, при этом не всегда способны самостоятельно заметить допущенные

ошибки. Ориентируются на образец преимущественно с указанием взрослого.

У младших дошкольников из контрольной группы, сформированность конструктивного праксиса характеризуется, как средний уровень развития, что является показателем возрастной нормы. Недостаточными остаются функции пошагового планирования и осуществления контроля выполняемых действий.

Отмечается сформированность познавательного интереса в ходе взаимодействия со взрослым. Отмечается положительная динамика в развитии речевой деятельности. Во взаимодействии ребенок использует преимущественно вербальные средства выражения. Уровень развития речи на стадии фразы и отдельных слов. Словарный запас в стадии формирования. Отмечается наличие ориентировочных вопросов. Цветовой гнозис находятся в положительной динамике развития. Ребенок спосо-

бен к восприятию и самостоятельному показу основных цветов.

Основные выводы

Исходя из полученных результатов повторного психодиагностического исследования по основным показателям, характеризующим речевое развитие дошкольников с нарушениями в психо-речевом развитии, с учетом проведенного комплекса мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению на заключительном этапе, отмечается положительная динамика в развитии, что подтверждает нашу гипотезу.

Таким образом, для обеспечения качества комплекса коррекционных мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению младших дошкольников с нарушением в речевой деятельности, встала необходимость включения в эту работу по психолого-педагогическому сопровождению всех участников образовательного процесса. В систему сопровождения вошли три категории участников: ребенок младшего дошкольного возраста с от-

ставлением в речевом развитии, родители ребенка, специалисты сопровождения, работающие в ДОУ.

Психолого-педагогическое сопровождение младших дошкольников с нарушениями в психо-речевом развитии заключалось в проведении психодиагностического обследования на предмет выявления наличия деструктивных нарушений, проведении сравнительного анализа и построения схемы взаимодействия специалистов команды сопровождения по созданию эффективной образовательно-воспитательной среды для ребенка и его семьи, проведение коррекционно-развивающих мероприятий по компенсации имеющихся проблем у воспитанника. По итогам проведенной комплексной работы психолого-педагогического сопровождения младшего дошкольника с нарушениями в когнитивном и речевом развитии, предполагаемые ожидаемые результаты на заключительном этапе совместной деятельности полностью оправдались.

Список литературы:

1. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник / Л.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС; 2009.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2005.
3. Жирнова, О.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи в ДОУ [Электронный ресурс] / О.С. Жирнова // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – Москва: Буки-Веди, 2014. – С. 62-64. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5204/>.
4. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.В. Филичева. – М.: Книгомир, 2011.
5. Логопатофизиология / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2011.
6. Малкова, Е.Е. Проблема определения критериев нарушения речи у современных дошкольников в аспекте междисциплинарного взаимодействия специалистов / Е.Е. Малкова, Е.М. Машнина // Педиатр. – 2019. – Т. 10. – Вып. 1.
7. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 3-е изд. – М., 2005. – 224 с.
8. Фотекова, Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития / Т.А. Фотекова, Л.И. Переслени // Дефектология. – 1993. – № 5.
9. Щербак, С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзии / С.Г. Щербак. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016.
10. <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-narusheniyami-v-rechevom-razviti>.
11. Юртайкин, В.В. Особенности работы воспитателя в группах дошкольников с общим недоразвитием речи / В.В. Юртайкин // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 84-90.

R.I. Khoteeva, V.A. Kidyaeva

**APPROBATION OF CORRECTIVE MEASURES COMPLEX
FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF YOUNG PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDER**

Abstract: The article is devoted to the consideration of approbation results of correctional measures complex for psychological and pedagogical support of preschool children with speech disorder. The authors substantiate the structure, content and methods of correctional measures complex for psychological and pedagogical support of children of young preschool age with speech disorder, present the dynamics of changes in the results of a pilot study in the process of testing a correctional measures complex for psychological and pedagogical support.

Key words: younger preschool children, psycho-speech development of younger preschoolers, psychological and pedagogical support of speech disorders, a set of corrective measures for psychological and pedagogical support of children with speech disorder, logorhythmic.

References:

1. Volkova L.S. Logopediya: uchebnik. - M.: VLADOS; 2009.
2. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka. - M.: Smysl, Eksmo, 2005.
3. Zhirnova, O.S. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detei s obshchim nedorazvitiyem rechi v DOU / O.S. Zhirnova Psikhologicheskkiye nauki: teoriya i praktika: materialy II Mezhdunar. nauchn. konf. (Moscow, March 2014). - Moscow: Buki-Vedi, 2014. - P. 62-64. – Access mode: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5204/>.
4. Zhukova N.S, Mastjukova E.M, Filicheva T.V. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u detei. - M.: Knigomir, 2011.
5. Logopatopsikhologiya / Ed. R.I. Lalaeva, S.N. Shakhovskaya. - M.: VLADOS, 2011.
6. E.E. Malkova, E.M. Mashnina. Problema opredeleniya kriteriyev narusheniya rechi u sovremennykh doshkolnikov v aspekte mezhdistsiplinarnogo vzaimodeistviya spetsialistov // Pediatr. 2019. Vol. 10. Iss. 1 / Pediatrician (St. Petersburg). 2019; 10 (1).
7. Filicheva, T.B. Ustraneniye obshchego nedorazvitiya rechi u detei doshkolnogo vozrasta: prakt. posobiye / T.B. Filicheva, G.V. Chirkin. - 3rd ed. - M., 2005. - 224 p.
8. Fotekova, T.A. Osobennosti poznavatelnoi deyatel'nosti mladshikh shkolnikov s nedorazvitiyem rechi i s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya / T.A. Fotekova, L.I. Peresleni // Defektologiya. - 1993. - № 5.
9. Shcherbak S.G Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye detei doshkolnogo vozrasta s narusheniyami rechi v doshkolnoi obrazovatelnoi organizatsii v usloviyakh inklyuzii / S.G. Shcherbak. - Chelyabinsk: PH Chelyab. State ped. University, 2016.
10. <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-detey-s-narusheniyami-v-rechevom-razviti>.
11. Yurtaykin V.V. Osobennosti raboty vospitatelya v gruppakh doshkolnikov s obshchim nedorazvitiyem rechi // Defektologiya. – 1981. – № 2. – P. 84-90.

УДК 376.3

В.Н. Зиновьева, А.В. Данилкина

РАЗВИТИЕ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: В статье приведена сравнительная характеристика детей с нормой речевого развития и детей с расстройствами аутистического спектра, выделяются наиболее распространенные речевые симптомы у детей с данным нарушением. Авторы представляют приемы логопедической работы по преодолению наиболее часто встречаемого симптома – неумения использовать личные местоимения в собственной речи. Показано, что коррекционно-логопедическая работа с детьми с РАС по формированию умения использовать личные местоимения в речи дает результат, если специалисты учитывают структуру дефекта и личные особенности ребенка, обеспечивая системность, творческий подход в работе при тесном взаимодействии логопеда и родителей.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), личные местоимения, коррекционная работа, норма речевого развития, симптомы.

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу комплексных дезинтегративных нарушений психического развития, характеризующихся отсутствием способности к социальному взаимодействию, коммуникации, стереотипностью поведения, приводящим к социальной дезадаптации [2]. В последние годы наблюдается значительный рост количества детей с данными расстройствами, в связи с чем появляются публикации, представляющие результаты исследований данной группы детей, а также знакомящие с используемыми технологиями коррекционно-развивающей работы с ними [2], [6], [9] [10] [11].

Как и другие нарушения речи и развития, расстройство аутистического спектра имеет свою специфику, хоть и весьма многогранную. Особенности развития отмечаются в коммуникации и речи, эмоционально-волевой сфере, двигательной сфере, высших психических функциях, а также восприятию окружающего мира в целом [9].

Наиболее нарушенной оказывается речевая функция ребенка. Проявления отклонений можно увидеть на самых ранних этапах развития ребенка. Сравнительная характеристика речи детей с РАС и нормой приведена в таблице 1.

Основное нарушение общения при расстройстве аутистического спектра заключается в том, что ребенок не способен понять, что речь необходима человеку для того, чтобы передавать какую-либо информацию. В связи с этим аутичные дети часто повторяют услышанные высказывания и вопросы. Разговорный язык

становится недоступным для детей данной категории, несмотря на сохранность понимания отдельных слов [1].

Одним из проявлений такого нарушения коммуникативной функции проявляется в том, что дети с РАС не используют, либо заменяют личные местоимения в собственной речи. Часто слова «она» и «он» заменяются на «вы», местоимение «ты» на «мы». Наиболее затруднительным для употребления является местоимение «я», которое ребенок заменяет на «ты», либо на собственное имя. Это связано с наличием в речи детей эхололий. Например, мама может спросить: «Ты хочешь гулять?», ребенок в ответ произносит тот же вопрос. Мама просит: «Нет, не задавай вопрос, а скажи, ты хочешь гулять или нет?». В этот момент у ребенка закрепляется понятие, что данный вопрос или фраза связана с желанием гулять. И затем, когда ребенок будет хотеть гулять, он будет говорить «Ты хочешь гулять» уже не в вопросительной форме [3].

Для того, чтобы определить дефектные замены личных местоимений в речи ребенка, нужно соотнести их с возрастными нормами ребенка, согласно которым [4]:

– в 21-24 месяцев дети могут называть себя по имени, но в этот период появляются местоимения «мое», «мне»;

– в 27-30 месяцев ребенок начинает употреблять личные местоимения на постоянной основе;

– с 22-28 месяцев замены местоимений на схожие по звучанию или близкие по значению являются нормой.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика речевого развития у детей в норме и детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) [по материалам работ [1, 2, 7, 12]]

Возраст	Нормы речевого развития	Речевое развитие детей с РАС
0-3 мес.	Наличие «комплекса оживления», крика, определяющего характер нужд ребенка	Слабовыраженный «комплекс оживления», вялый, однотонный крик, могут не реагировать на звучащий звук и голос матери
3-6 мес.	Для третьего месяца жизни ребенка характерно появление гуления – протяжных, певучих звуков, обычно гласных. Данные звуки просты для артикуляции, либо связаны с приемом пищи (сосанием, глотанием)	Гуление может протекать по норме. Но часто отмечаются случаи, когда оно заменяется плачем. У плача нет характерных интонаций
6-8 мес.	К 6 месяцам гуление приобретает особые интонации. Также в этом возрастном промежутке начинает появляться лепет, ребенок многократно повторяет слоги, со звуками, которые имеют простую артикуляцию. Появляются указывающие жесты	Гуление сохраняется такое же, как и до 6 месяцев. Ребенок не имитирует звуки, мимику, жесты
12 мес.	На данном этапе у ребенка появляются первые слова, которые используются с определенной интонацией. Дети часто используют речь для описания и комментирования окружающего. Также для этого возрастного характерно использование жестов и интонации для привлечения внимания	К 13-14 месяцам жизни у ребенка с РАС могут появляться первые слова, но их особенность в том, что они не используются по назначению. Также отмечается громкий крик или кричащее произношение несуществующих слов
18 мес.	При нормальном речевом развитии словарный запас детей в 18 месяцев состоит из 3-50 слов. Также дети начинают составлять словосочетания или предложения из 2 слов, сообщающие информацию о нуждах ребенка. Отмечаются эхолалии	
36 мес.	Словарный запас детей доходит до 100 слов. Начинают появляться элементы грамматического оформления речи (например, множественное число, прошедшее время, простые предлоги). Наличие эхолалий в речи детей снижается или исчезает. Также ребенок данного возраста мотивирован к общению, задает много вопросов	Для данного этапа речевого развития характерно – использование отдельных слов, возникновение большого количества эхолалий, нарушение интонационной стороны речи, бедность артикуляции и мимических выражений. Речь не осмысленная. Не умеет просить и говорить о своих нуждах
48 мес.	Дети используют комплексные предложения. Могут поддерживать разговор, добавляя новую информацию. Также дети пытаются узнать новые понятия и слова. Характерным является и тот факт, что дети адаптируют речь к слушателю (упрощают для детей меньшего возраста)	Может произносить словосочетания из 2-3 слов. Эхолалия приобретает постоянный характер. Копирует речь героев любимого мультфильма или фильма. Может произносить просьбы
60 мес.	Дети с нормальным речевым развитием используют большой объем синтаксических структур. Обычно в данном возрасте владеют грамматической категорией. Могут поправлять ошибки, как в собственной речи, так и в речи собеседника. Дети начинают понимать сарказм и шутки, могут выделять речевую двусмысленность	Дети не понимают абстрактные значения слов, не поддерживают диалог, высказывания используются не осмысленно. В речи ребенка с РАС все также отмечается наличие эхолалий, интонационных нарушений. Дети почти не задают вопрос

Неумение использовать личные местоимения у детей с расстройствами аутистического спектра затягивается на долгие годы, а без коррекционно-логопедической помощи может остаться на всю жизнь [10].

В работе с детьми с РАС педагогу необходим большой запас терпения, а также умение творчески и креативно подходить к работе. В нашей практике для формирования у ребенка с РАС личного местоимения «Я», а затем

для дифференциации местоимений «Я», «Ты» на занятиях использовались фотографии ребенка, на которых он включен или выполняет разные виды деятельности (например, ребенок качается на качелях, идет, смотрит телевизор, играет с разными игрушками, гуляет, держит в руках цветок, книжку, другие предметы и т.д.). Такие фотографии предоставляли родители педагогу для использования на индивидуальных занятиях при реализации следующих игр.

Игра «Это я»

Описание: необходимо разложить фотографии перед ребенком (на одних изображен он, на других – другие дети). Сначала просим ребенка назвать его имя. Затем указываем на фотографии и спрашиваем: «Где (называем имя ребенка)? Покажи». Если ребенок верно показывает фотографии с его изображением, то берем руку ребенку – сначала показываем с помощью нее на фотографию, затем кладем руку на грудь ребенка и произносим «Это я», просим повторить выражение и действие. Данная игра проводится до тех пор, пока ребенок не начнет ее выполнять без помощи логопеда.

Игра «Что я делаю?»

Описание: Раскладываем перед ребенком фотографии, на которых он выполняет какие-либо действия. Также вначале просим ребенка назвать имя. Затем просим выбрать фотографию. Спрашиваем, показывая на фотографию «Кто это?». Ребенок должен ответить и показать «Это я». Спрашиваем «(Имя ребенка) качается?». Дождавшись ответа ребенка, берем его руку и произносим, кладя руку на грудь ребенка «Я», затем, перенося руку на фотографию «качаюсь». Сначала выполняем медленно, затем быстрее. Повторив несколько раз, просим ребенка выполнить самостоятельно. Такая же работа проводится с остальными фотографиями. Умение считается закрепленным, когда ребенок начинает выполнять его самостоятельно.

Игра «Я вижу»

Описание: На уровне глаз ребенка развешиваются разные предметные иллюстрации или фотографии, на которых изображены объекты, интересные для ребенка (игрушки, изображение родителей, качели и т.д.). Садимся рядом с ре-

бенком, показываем на собственном примере. Кладя руку на свою грудь, произносим «Я», указывая на глаза, произносим «вижу», указывая на фотографию или иллюстрацию, произносим название предмета или объекта, изображенного на данной иллюстрации. Такие же действия производятся относительно ребенка с помощью его руки. Работа проводится со всеми представленными фотографиями и иллюстрациями. Умение считается завершенным, когда ребенок выполняет его самостоятельно.

Игры «*Это я, это ты*», «*Что делаю я, что делаешь ты?*», «*Я вижу, ты видишь*», проводятся в таком же формате, но добавляется местоимение «ты». Для проведения данных игр используются не только фотографии ребенка, но и фотографии, на которых изображен педагог. На этом этапе ребенок учится различать понятия «Я», «Ты». Важно отметить, что работа должна проходить последовательно. Только после полного закрепления отрабатываемого умения можно переходить к следующей игре.

Экспериментальная работа с использованием данных игр, производилась с 3 детьми с расстройствами аутистического спектра. На начальном этапе работы отмечалось:

- Отсутствие местоимения «я» в речи детей.
- Замена местоимения «я», на местоимение «ты».
- Замена местоимения «я», на собственное имя.

Коррекционно-логопедическая работа данной направленности производилась в течение 3 месяцев на логопедических занятиях и дома. По окончании занятий, было выявлено, что все, вышеуказанные трудности были устранены, либо возникали только в новых речевых ситуациях.

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекционно-логопедическая работа с детьми с РАС по формированию умения использовать личные местоимения в речи зависит от системности, тесного взаимодействия логопеда и родителей, творческого и креативного подхода, а также учета структуры дефекта и личных особенностей ребенка.

Список литературы:

1. Аппе Франческа. Введение в психологическую теорию аутизма [Электронный ресурс] / Франческа Аппе. – М.: Теревинф, 2016. – Режим доступа: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/vvedenie_v_psih_teoriyu_autizma.pdf (дата обращения: 21.06.2020).
2. Виноградова, К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / К.Н. Виноградова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – №2. – С. 17-28.
3. Гилберт, К. Аутизм. Медицинское и педагогическое воздействие / К. Гилберт, Т. Питере. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
4. Демидова, А.П. Активизация речи у детей раннего возраста с РАС / А.П. Демидова, В.Н. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Выпуск 64.1. – С. 86-94.
5. Демидова, А.П. Диалоговая технология обучения как средство формирования новых понятий в условиях ФГОС НООП / А.П. Демидова, Е.Б. Прохорова // Вестник Белгородского института развития образования. – 2017. – № 1(3). – С. 139-147.
6. Зиновьева, В.Н. Сенсорная интеграция как метод коррекции нарушений сенсорного функционирования у детей с расстройствами аутистического спектра / В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова, А.В. Данилкина // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т. 2. – Выпуск 4. – С. 87-94.
7. Каган, В.Е. Аутизм у детей / В.Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981. – 384 с.
8. Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
9. Неменчинская, С.М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма / С.М. Неменчинская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – №4. – С. 58-65.
10. Рубан, О.В. Развитие коммуникативного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра средствами традиционного детского фольклора / О.В. Рубан // Дефектология. – 2015. – №2. – С. 34-33.
11. Руднева, Ю.А. Специфика коррекционной работы педагога-психолога с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях сенсорной перегрузки / Ю.А. Руднева // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т.2. – Выпуск 4. – С. 81-86.
12. Хаустов, А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями / А.В. Хаустов // Детский аутизм: исследования и практика. – 2008. – С. 208-235.

V.N. Zinovieva, A.V. Danilkina
**DEVELOPMENT OF SKILL TO USE PERSONAL PRONOUNS
AMONG CHILDREN WITH ASD**

Abstract: The article presents the comparative characteristic of children with normal speech development and children with autism spectrum disorders, highlights the most common speech symptoms among children with this disorder. The authors present methods of speech therapy to overcome the most common symptom – the inability to use personal pronouns in their own speech. It is shown that correctional speech therapy work with children with ASD on the formation of the ability to use personal pronouns in speech gives results if specialists take into account the structure of the defect and personal characteristics of the child, providing a systematic, creative approach to work with close interaction between the speech therapist and parents.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), personal pronouns, correctional work, speech development norm, symptoms.

References:

1. Аппе Франческа. Введение в психологическую теорию аутизма [Electronic resource] / Francheska Аппе. – М.: Теревинф, 2016. – P.195 Access mode: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/vvedenie_v_psih_teoriyu_autizma.pdf.

2. Vinogradova K.N. Rech i kommunikatsiya pri rasstroystvakh autisticheskogo spektra // Autizm i narusheniya razvitiya, 2015, №2. - P. 17-28.
3. Gilbert K., Pitere T. Autizm. Meditsinskoye i pedagogicheskoye vozdeistviye. – M.: Gumanit. Izd. Tsentr VLADOS, 2002. – 144 p.
4. Demidova A.P., Zinovyeva V.N. Aktivizatsiya rechi u detei rannego vozrasta s RAS // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. - Collection of scientific papers: - Yalta: RIO GPA, 2019. Issue 64.1. P. 86-94.
5. Demidova A.P., Prokhorova E.B. Dialogovaya tekhnologiya obucheniya kak sredstvo formirovaniya novykh ponyaty v usloviyakh FGOS NOOP // Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya 2017, № 1(3). P. 139-147.
6. Zinovyeva V.N., Demidova A.P., Danilkina A.V. Sensornaya integratsiya kak metod korrektsii narusheny sensorного funktsionirovaniya u detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskkiye nauki. T.2. Issue 4. P. 87-94.
7. Kagan V.E. Autizm u detej. - L.: Meditsina, 1981. – 384 p.
8. Lebedinskaya K.S., Nikolskaya O.S. Diagnostika rannego detskogo autizma. - M.: Prosveshcheniye, 1991. 53 p.
9. Nemenchinskaya S.M. Razvitie navykov obshcheniya u detei s sindromom rannego detskogo autizma // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2014, №4. P. 58-65.
10. Ruban O.V. Razvitie kommunikativnogo povedeniya u detei s rasstroystvami autisticheskogo spektra sredstvami traditsionnogo detskogo folklorа // Defektologiya. 2015, №2. P. 34-33.
11. Rudneva Yu.A. Spetsifika korrektsionnoy raboty pedagoga-psikhologa s detmi s rasstroystvom autisticheskogo spektra v usloviyakh sensornoy peregruzki // Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Ser. 1. Psikhologicheskiye nauki. Pedagogicheskkiye nauki. T.2. Issue 4. P. 81-86.
12. Khaustov A.V. Razvitie rechevoi kommunikatsii u detei s autisticheskimi narusheniyami // Detsky autizm: issledovaniya i praktika. 2008, P. 208-235.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

УДК 379.8+159.9

Е.С. Мокина, И.А. Подольская, И.П. Краснощеченко, С.Я. Заурдина, Н.Г. Соломатникова
**К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
«СПОРТИВНЫЙ ПСИХОЛОГ»**

Аннотация: Авторы обосновывают необходимость разработки профессионального стандарта «Спортивный психолог» возрастанием роли спортивных психологов в обеспечении индивидуального и группового психологического сопровождения тренировочного процесса, ориентированного на достижение максимально возможных спортивных результатов с учетом физических и психических возможностей спортсменов, а также на сохранение их оптимального психологического состояния. Профессиональный стандарт – документ обеспечивающий возможность прописать, утвердить регламент действий, функций спортивного психолога, его поля компетенций и возможной деятельности, найти точку взаимодействия психолога, тренера и спортсмена в тренировочном процессе.

Представлен проект такого стандарта, выполненный с учетом других уже действующих профессиональных стандартов «Педагог-психолог» и «Психолог социальной сферы».

Ключевые слова: спортивный психолог, тренер, тренировочный процесс, профессиональный стандарт.

Анализируя реалии сегодняшнего дня, можно с уверенностью констатировать, что современное российское общество вышло на осознание значимости физической культуры и спорта как важнейших инструментов сохранения здоровья населения страны и социального благополучия различных его групп. Зимняя олимпиада в Сочи в 2014, Чемпионат мира по футболу, проходивший на стадионах многих городов России летом 2018 года, стали мощнейшими факторами единения россиян, стимулировавшими резкий рост популярности физической активности среди детей, подростков, взрослых и людей старшего возраста. Наряду со спортом профессиональным, способным и призванным демонстрировать достижения российских мастеров на мировых площадках, в последние годы активно развивается массовый спорт, предоставляющий возможность каждому человеку поддержать и укрепить свое здоровье, развить волевые качества, зарядиться энергией, необходимой для полноценной активной социальной, профессиональной и личностной самореализации и жизнедеятельности.

Подтверждением значимости роли спорта в обществе стала разработка Министерством труда и социальной политики РФ профессионального стандарта «Тренер» [1]. Фигура тренера – основная в организации и распространении ценности физической культуры и спорта, и в первую очередь, среди детей, молодежи, а также всего населения.

Вместе с тем, анализируя практику спортивной подготовки в современном обществе,

можно констатировать, что система подготовки спортсмена сопряжена с рядом противоречий. Задачи, которые ставит тренер, как правило, связаны с достижением спортивного результата (лучше, выше, быстрее). В то же время, задачи спортивных психологов, которые в последнее время все активнее включаются в деятельность спортивных школ и тренировочный процесс, заключаются в обеспечении оптимального психологического состояния спортсменов – т.е. в современных условиях можно констатировать противоречие между задачами тренера и психолога.

По нашему мнению, профессиональный стандарт «Спортивный психолог» – документ, позволяющий прописать, утвердить регламент действий, функций спортивного психолога, его поля компетенций и возможной деятельности, и в итоге – найти точку взаимодействия психолога, тренера и спортсмена – по индивидуальному и групповому сопровождению спортсменов – достижением максимально возможного спортивного результата с учетом физических и психических возможностей спортсменов, а также с сохранением оптимального психологического состояния.

Профессиональный стандарт «Спортивный психолог» – нормативный документ, который призван утвердить статус данной профессиональной группы в системе физической подготовки спортсменов-профессионалов и людей, занимающихся оздоровительной физической культурой. Понимание влияния психических состояний на спортивные достижения в ситуа-

циях подготовки к соревнованиям и во время их проведения, развитие умений саморегуляции, настрой на достижения результата и пр. – важные аспекты, обеспечивающиеся в процессе психологического сопровождения тренировочного процесса. Кроме того, в задачи спортивных психологов, по-нашему глубокому убеждению, входит и профилактика эмоционального выгорания тренеров, профессиональная деятельность которых происходит в сфере «человека-человек».

В рамках совместного проекта по договору, заключенному между Калужским государственным университетом им. К.Э. Циолковского и Спортивной школой олимпийского резерва «Вымпел» г. Калуги 15.11.2019 г. обе стороны взяли на себя *обязательства «установить взаимодействие с целью образовательной и научно-исследовательской деятельности, в том числе в части реализации экспериментального (инновационного) проекта по теме: «Оптимизация системы психологической подготовки спортсменов, специализирующихся в спортивных единоборствах, в условиях спортивной школы».*

Одним из продуктов научно-методического сотрудничества стала разработка

представляемого проекта профессионального стандарта «Спортивный психолог». При разработке проекта мы ориентировались на алгоритм разработки профессиональных стандартов по профессиям психологического профиля – «Педагог-психолог» [2], «Психолог в социальной сфере» [3]. Авторы представленного проекта отдают себе отчет в том, что разработка профессиональных стандартов – прерогатива Министерства труда и социальной политики Российской Федерации.

В то же время, наш коллектив искренне надеется, что данная публикация ускорит процесс принятия высокими инстанциями столь ожидаемого и важного для спортивного сообщества документа, необходимого для подтверждения и признания роли спортивных психологов в сопровождении спортсменов, спортивных школ и развитии спорта и массовой физической культуры населения России, а также для обеспечения психологического сопровождения тренировочного процесса, ориентированного на достижение максимально возможных спортивных результатов с учетом физических и психических возможностей спортсменов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

СПОРТИВНЫЙ ПСИХОЛОГ (ПСИХОЛОГ В СФЕРЕ СПОРТА)

Регистрационный
номер

I. Общие сведения

Деятельность по психологическому сопровождению процесса спортивной подготовки

(наименование вида профессиональной деятельности)

Код

Основная цель вида профессиональной деятельности:

Психологическое сопровождение процесса спортивной подготовки в организациях спортивной направленности.

Группа занятий:

2320	Преподаватели в средней школе	2445	Психологи
3310	Преподавательский персонал начального образования	3320	Персонал дошкольного воспитания и обучения
3330	Преподавательский персонал специального обучения	-	-

(код ОКЗ [<1>](#))

(наименование)

(код [ОКЗ](#))

(наименование)

Отнесение к видам экономической деятельности:

85.11	Образование дошкольное
85.12	Образование начальное общее
85.13	Образование основное общее
85.14	Образование среднее общее
85.21	Образование профессиональное среднее
85.22	Образование высшее
85.30	Обучение профессиональное
85.4	Образование дополнительное

(код ОКВЭД [<2>](#))

(наименование вида экономической деятельности)

II. Описание трудовых функций, входящих
в профессиональный стандарт (функциональная карта вида
профессиональной деятельности)

Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции		
код	наименование	уровень квалификации	наименование	код	уровень (подуровень) квалификации
А	Психологическое сопровождение процесса спортивной подготовки в образовательных организациях спортивной направленности	7	Психологическое и методическое сопровождение процесса спортивной подготовки	А/01.7	7
			Психологическое консультирование субъектов процесса спортивной подготовки	А/02.7	7
			Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности среды организаций спортивной направленности	А/03.7	7
			Коррекционно-развивающая работа со спортсменами, в том числе работа по восстановлению и реабилитации	А/04.7	7
			Психологическая диагностика спортсменов	А/05.7	7
			Психологическое просвещение субъектов процесса спортивной подготовки	А/06.7	7
			Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья спортсменов в организациях спортивной направленности)	А/07.7	7

III. Характеристика обобщенных трудовых функций

3.1. Обобщенная трудовая функция

Наименование	Психологическое сопровождение процесса спортивной подготовки в организациях спортивной направленности	Код	А	Уровень квалификации	7
--------------	---	-----	---	----------------------	---

Происхождение обобщенной трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
---	----------	---	---------------------------	--	--

Код оригинала Регистрационный номер профессионального стандарта

Возможные наименования должностей, профессий	Психолог Спортивный психолог Психолог в организациях спортивной направленности
Требования к профессиональному образованию и обучению	Высшее образование по профильным направлениям
Требования к опыту практической работы	-
Особые условия допуска к работе	К работе не допускаются лица, имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации <3>
Другие характеристики	-

Дополнительные характеристики

Наименование документа	Код	Наименование базовой группы, должности (профессии) или специальности
ОКЗ	2320	Преподаватели в средней школе
	2445	Психологи
	3310	Преподавательский персонал начального образования
	3320	Персонал дошкольного воспитания и обучения
	3330	Преподавательский персонал специального обучения
ЕКС <4>	-	Педагог-психолог, психолог
ОКПДТР <5>	25484	Педагог-психолог
ОКСО <6>	0303	Психология
	050706	Педагогика и психология
	050716	Специальная психология
	050717	Специальная дошкольная педагогика и психология

3.1.1. Трудовая функция

Наименование	Психологическое и методическое сопровождение процесса спортивной подготовки	Код	A/01.7	Уровень (под-уровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	------------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Займствовано из оригинала		
--------------------------------	----------	---	---------------------------	--	--

Код оригинала Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Формирование и реализация планов психологической работы со спортсменами с учетом их индивидуально-психологических особенностей
	Разработка программ развития универсальных спортивных действий, программ групповых занятий с учетом возрастных особенностей и этапа спортивной подготовки спортсменов, коррекционно-профилактических программ
	Разработка психологических рекомендаций по формированию и реализации индивидуальных планов спортивной подготовки для ведущих спортсменов
	Разработка совместно с тренером индивидуальных тренировочных планов для спортсменов с учетом их психологических особенностей
	Разработка и реализация мониторинга личностной составляющей в процессе многолетней спортивной подготовки
	Оформление и ведение документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Использовать качественные и количественные методы психологического обследования
	Обрабатывать и интерпретировать результаты обследований
	Анализировать возможности и ограничения используемых тренерами технологий, методов и средств по работе со спортсменами с учетом их возрастного развития и этапа спортивной подготовки
	Разрабатывать психологические рекомендации по проектированию среды, обеспечивающей преемственность содержания и форм организации процесса спортивной подготовки по отношению ко всем уровням реализации основных спортивных программ
	Проводить мониторинг личностных особенностей с использованием современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)
	Разрабатывать и реализовывать дополнительные программы, направленные на развитие психологической компетентности тренерского состава, административных работников и родителей (законных представителей) спортсменов
	Владеть приемами преподавания, организации дискуссий, проведения интерактивных форм занятий
	Разрабатывать индивидуальные планы, анализировать и выбирать оптимальные психологические технологии подготовки спортсменов в соответствии с их возрастными особенностями и этапа спортивной подготовки
Необходимые знания	Методология психологической науки, основы возрастной и спортивной психологии, методы, используемые в психологии и психологии спорта
	Методологические основы организации и проведения мониторинга личностных особенностей спортсменов на всех этапах спортивной подготовки
	Теория и методы организации психологического исследования
	Методы статистического анализа данных психологического исследования
	Методы верификации результатов исследования
	Методы интерпретации и представления результатов исследования
	Методологические основы проектирования

	Методы организационно-методического сопровождения основных программ
	Профессиональная этика
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка
	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
Другие характеристики	-

3.1.2. Трудовая функция

Наименование	Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций	Код	A/02.7	Уровень (под-уровень) квалификации	7
Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта	

Трудовые действия	Психологический мониторинг и анализ эффективности использования методов и средств образовательной деятельности
	Психологическая экспертиза программ развития образовательной организации с целью определения степени безопасности и комфортности образовательной среды
	Консультирование педагогов и преподавателей образовательных организаций при выборе образовательных технологий с учетом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся
	Оказание психологической поддержки педагогам и преподавателям в проектной деятельности по совершенствованию образовательного процесса
	Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Владеть приемами работы с педагогами и преподавателями по организации эффективных учебных взаимодействий с обучающимися и обучающимися между собой
	Владеть приемами повышения психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), педагогов, преподавателей и администрации образовательной организации
	Разрабатывать совместно с педагогами и преподавателями индивидуальный образовательный маршрут с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося
	Участвовать в поиске путей совершенствования образовательного процесса совместно с педагогическим коллективом

	Разрабатывать и реализовывать программы психологического сопровождения инновационных процессов в образовательной организации, в том числе программы поддержки объединений обучающихся и ученического самоуправления
	Владеть методами психологической оценки параметров образовательной среды, в том числе ее безопасности и комфортности, и образовательных технологий
Необходимые знания	История и теория проектирования образовательных систем
	Теории и методы педагогической психологии, история и теории организации образовательного процесса
	Методы психолого-педагогической диагностики, используемые в мониторинге оценки качества результатов и содержания образовательного процесса
	Процедуры и методы интерпретации и представления результатов психолого-педагогического обследования
	Психологические методы оценки параметров образовательной среды, в том числе комфортности и психологической безопасности образовательной среды
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка и образования детей
	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
Другие характеристики	-

3.1.3. Трудовая функция

Наименование	Психологическое консультирование субъектов процесса спортивной подготовки	Код	A/03.7	Уровень (под-уровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	------------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
				Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Консультирование спортсменов по проблемам самопознания, спортивного самоопределения, личностным проблемам, вопросам взаимоотношений в коллективе и другим вопросам
	Консультирование администрации, тренеров и других работников организаций спортивной направленности по проблемам взаимоотношений в трудовом коллективе и другим профессиональным вопросам
	Консультирование тренеров по вопросам разработки и реализации индивидуальных программ для построения индивидуального тренировочного маршрута с учетом особенностей и потребностей конкретного спортсмена

	Консультирование родителей (законных представителей) по проблемам взаимоотношений со спортсменом, их развития, спортивного самоопределения и другим вопросам
	Консультирование администрации организации спортивной направленности, тренеров, родителей (законных представителей) по психологическим проблемам развития спортсмена
	Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Владеть приемами работы с тренерами с целью организации эффективных взаимодействий, спортсменов и их общения в организациях спортивной направленности и в семье
	Разрабатывать совместно с тренерами индивидуальный тренировочный маршрут с учетом особенностей и потребностей конкретного спортсмена
	Владеть способами оценки эффективности и совершенствования консультативной деятельности
	Проводить индивидуальные и групповые консультации со спортсменами по вопросам саморазвития, самовоспитания, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и другим вопросам
Необходимые знания	Современные теории и методы консультирования
	Приемы организации совместной и индивидуальной деятельности спортсменов в соответствии с возрастными нормами их развития и с учетом этапа спортивной подготовки
	Этические нормы организации и проведения консультативной работы
	Содержание работы межведомственных организаций (ресурсных центров) для информирования субъектов процесса спортивной подготовки о способах получения отраслевой психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка детей
	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
Другие характеристики	-

3.1.4. Трудовая функция

Наименование	Коррекционно-развивающая работа со спортсменами, в том числе работа по восстановлению и реабилитации	Код	A/04.7	Уровень (под-уровень) квалификации	7
--------------	--	-----	--------	------------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		

Код оригинала Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Разработка и реализация планов проведения коррекционно- развивающих занятий для спортсменов, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере спорта, преодоление личностных проблем в общении и поведении
	Организация и совместное осуществление тренерами психологической коррекции по реализации работы адаптации спортсмена в условиях спортивной деятельности
	Формирование и реализация планов по созданию благоприятной среды для спортсменов
	Проектирование в сотрудничестве с тренерами индивидуальных маршрутов для спортсменов
	Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Контролировать ход развития спортсмена на всех этапах спортивной подготовки в различных типах организаций спортивной направленности
	Разрабатывать программы коррекционно-развивающей работы
	Применять стандартные методы и приемы наблюдения
	Проводить коррекционно-развивающие занятия со спортсменами
	Оценивать эффективность коррекционно-развивающей работы в соответствии с выделенными критериями
Необходимые знания	Современные теории, направления и практики коррекционно-развивающей работы
	Современные техники и приемы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи
	Закономерности развития различных категорий спортсменов
	Стандартные методы и технологии, позволяющие решать коррекционно-развивающие задачи, в том числе во взаимодействии с другими специалистами
	Закономерности групповой динамики, методы, приемы проведения групповой коррекционно-развивающей работы
	Способы и методы оценки эффективности и совершенствования коррекционно-развивающей работы
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка
	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
Другие характеристики	-

3.1.5. Трудовая функция

Наименование	Психологическая диагностика спортсменов	Код	А/05.7	Уровень (под-уровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	------------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта	

Трудовые действия	Психологическая диагностика с использованием современных образовательных технологий, включая информационные ресурсы
	Скрининговые обследования (мониторинг) с целью анализа динамики развития, определение лиц, нуждающихся в психологической помощи
	Составление психологических заключений по результатам диагностического обследования с целью ориентации тренеров, администрации организаций спортивной направленности и родителей (законных представителей) в проблемах личностного развития спортсмена
	Участие в работе психологических комиссий и консилиумов
	Изучение интересов, склонностей, способностей спортсменов, предпосылок одаренности
	Осуществление диагностических мероприятий по изучению способностей, склонностей, направленности и мотивации, личностных, характерологических и прочих особенностей
	Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Подбирать или разрабатывать диагностический инструментарий, адекватный целям исследования
	Планировать и проводить диагностическое обследование с использованием стандартизованного инструментария, включая обработку результатов
	Проводить диагностическую работу по выявлению уровня готовности или адаптации поступивших спортсменов к новым условиям
	Выявлять особенности и возможные причины дезадаптации с целью определения направлений оказания психологической помощи
	Осуществлять социально-психологическую диагностику особенностей и уровня группового развития формальных и неформальных спортивных коллективов, диагностику социально-психологического климата в коллективе
	Диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности, препятствующие нормальному протеканию процесса спортивной подготовки и совместно с тренером разрабатывать способы их коррекции
	Проводить мониторинг личностных особенностей
	Осуществлять диагностику одаренности, структуры способностей

	Владеть способами оценки эффективности и совершенствования диагностической деятельности, составления психологических заключений и портретов личности спортсменов
Необходимые знания	Теория, методология психодиагностики, классификация психодиагностических методов, их возможности и ограничения, предъявляемые к ним требования
	Методы и технологии, позволяющие решать диагностические и развивающие задачи
	Методы сбора, обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики
	Методы математической обработки результатов психологической диагностики
	Способы интерпретации и представления результатов психодиагностического обследования
	Психология личности и социальная психология малых групп
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка
	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
Другие характеристики	-

3.1.6. Трудовая функция

Наименование	Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса	Код	A/06.7	Уровень (под-уровень) квалификации	7
--------------	---	-----	--------	------------------------------------	---

Происхождение трудовой функции	Оригинал	X	Заимствовано из оригинала		

Код оригинала Регистрационный номер профессионального стандарта

Трудовые действия	Ознакомление тренеров, администрации организаций спортивной направленности с современными исследованиями в области психологии спорта
	Информирование субъектов процесса спортивной подготовки о формах и результатах своей профессиональной деятельности
	Ознакомление тренеров, администрации организаций спортивной направленности и родителей (законных представителей) с основными условиями развития спортсмена в процессе спортивной подготовки (в рамках консультирования, тренерский и методических советов)
	Ознакомление тренеров и администрации организаций спортивной направленности с современными исследованиями в области спортивной психологии
	Просветительская работа с родителями (законными представителями) по приня-

	тию особенностей поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренности спортсмена
	Информирование о факторах, препятствующих развитию личности спортсменов и о мерах по оказанию им различного вида психологической помощи
	Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Осуществлять психологическое просвещение тренеров, администрации организации спортивной направленности и родителей (законных представителей) по вопросам личностного развития спортсмена
	Разрабатывать и реализовывать программы повышения психологической компетентности субъектов процесса спортивной подготовки
	Применять методы педагогики взрослых для психологического просвещения субъектов процесса спортивной подготовки, в том числе с целью повышения их психологической культуры
	Владеть навыками консультирования, преподавания, ведения дискуссий, презентаций
Необходимые знания	Задачи и принципы психологического просвещения в организации спортивной направленности с учетом потребностей и индивидуальных возможностей спортсменов
	Формы и направления, приемы и методы психологического просвещения с учетом потребностей и индивидуальных возможностей спортсменов
	Основы педагогики, формы и способы обучения взрослых участников процесса спортивной подготовк
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка
	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
Другие характеристики	-

3.1.7. Трудовая функция

Наименование	Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья спортсменов в организациях спортивной направленности)		Код	A/07.7	Уровень (под-уровень) квалификации	7
	Происхождение трудовой функции	Оригинал				
			Код оригинала	Регистрационный номер профессионального стандарта		

Трудовые действия	Выявление условий, неблагоприятно влияющих на развитие личности спортсмена
	Разработка психологических рекомендаций по проектированию среды, комфортной и безопасной для личностного развития спортсмена на каждом этапе подготовки, для своевременного предупреждения спортивных проблем и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер
	Планирование и реализация совместно с тренерами мероприятий по профилактике возникновения спортивных проблем у занимающихся
	Разъяснение субъектам процесса спортивной подготовки необходимости применения берегающих здоровье технологий, оценка результатов их применения
	Разработка рекомендаций субъектам процесса спортивной подготовки по вопросам психологической готовности и адаптации к новым условиям (зачисление в группы спортивной подготовки, начало тренировок, переход на новый этап подготовки, участие в соревнованиях)
	Разработка рекомендаций для тренеров по вопросам социальной интеграции и социализации дезадаптивных спортсменов
	Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Планировать и организовывать работу по предупреждению возможного неблагополучия в личностном развитии спортсмена, в том числе социально уязвимых и попавших в трудные жизненные ситуации
	Разрабатывать психологические рекомендации по соблюдению в организации спортивной направленности психологических условий, необходимых для нормального развития обучающихся на каждом этапе спортивной подготовки
	Вырабатывать рекомендации тренерам, родителям (законным представителям), другим работникам организаций спортивной направленности по оказанию помощи спортсменам в адаптационный, предкризисный и кризисный периоды
	Проводить мероприятия по формированию у спортсменов навыков самопознания и саморегуляции
Необходимые знания	Закономерности и возрастные нормы психического, личностного и индивидуального развития на разных возрастных этапах, способы адаптации и проявления дезадаптивного поведения детей, подростков и молодежи к условиям организаций спортивной направленности
	Признаки и формы дезадаптивных состояний у спортсменов
	Современные теории формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе
	Приемы организации совместной и индивидуальной деятельности спортсменов в соответствии с возрастными особенностями их развития и с учетом этапа спортивной подготовки
	Теории и методы предотвращения "профессионального выгорания" специалистов, причины возникновения, методы предупреждения и снятия психологической перегрузки спортивного коллектива
	Основы возрастной физиологии и гигиены спортсменов, обеспечения их безопасности в процессе спортивной подготовки
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка

	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования
Другие характеристики	-

Список литературы:

1. Профессиональный стандарт «Тренер» Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 марта 2019 года №191н.
2. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования) Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 года №514н.
3. Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.11.2013 №682н.

E.S. Mokina, I.A. Podolskaya, S.Ya. Zaurdina, N.G. Solomatnikova

ON ISSUE OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL STANDARD “SPORT PSYCHOLOGIST”

Abstract: The authors substantiate the necessity of the development of a professional standard «Sport psychologist» on the basis of the increasing role of sport psychologists in the provision of individual and group psychological support of the training process, aimed at the achievement of greatest possible results taking into consideration physical and psychic abilities of sportsmen while preserving their optimal psychological condition. The professional standard is a document providing opportunities to write down and approve activity regulations, functions of the sport psychologist, his areas of competences and possibilities of activity, to find the point of interaction of the psychologist, the coach and the sportsman during the training process.

There is given the draft of such a standard made with regards of other existing professional standards «Pedagogue-Psychologist» and «Psychologist in Social Sphere».

Key words: sport psychologist, coach, training process, professional standard.

References:

1. Professional standard «Trainer» Approved by order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of March 28, 2019 No 191n.
2. Professional standard «Teacher-psychologist (psychologist in the field of education) is Approved by the order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of July 24, 2015 No 514n.
3. Professional standard «Psychologist in the social sphere». Approved by order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of 18.11.2013 No. 682n.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авраменко Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: avramenkonn@mail.ru.

Белоусова Диана Вячеславовна – студент программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия.

Биба Анна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Данилкина Анна Вячеславовна – магистрант программы «Современные технологии в логопедии» направления подготовки «Специальное дефектологическое образование» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: danilkinaav@studklg.ru.

Заурдина Светлана Яковлевна – научный руководитель экспериментальной площадки Спортивной школы олимпийского резерва «Вымпел» г. Калуги. E-mail: Zaurdina2010@yandex.ru.

Зиновьева Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного, начального и специального образования Института педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: Zinovieva.valya@yandex.ru.

Илюхин Дмитрий Дмитриевич – начальник отдела по защите прав и законных интересов ребенка – заместитель руководителя аппарата Уполномоченного по правам ребенка в Калужской области, выпускник магистерской программы «Психология управления» Института психологии Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: iluhind@adm.kaluga.ru.

Исаева Нина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка филологического факультета Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. Научные интересы: исследования в сфере проблематики методики обучения и воспитания, методик русского языка, русского языка как иностранного. E-mail: isayevana@tsku.ru.

Кидяева Валерия Александровна – студентка программы специалитета «Клиническая психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: kidyaevava@studklg.ru.

Краснощеченко Ирина Петровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. Научные интересы: психология управления, психологическая безопасность, личностно-профессиональное развитие психологов, проблемы социализации человека в современном мире. Калуга, Россия. E-mail: krasnoshhechenko_ip@tsku.ru.

Кривова Оксана Ивановна – старший психолог Управления МВД РФ по Калужской области, Калуга, Россия.

Куприянова Юлия Владимировна – студент 5 курса бакалаврской программы «Методика обучения и воспитания, русский язык, русский язык как иностранный» филологического факультета Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: kupriyanovayv@studklg.ru

Леонова Елена Васильевна – доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и юридической психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: leonovaev@tsku.ru.

Луковцева Ольга Александровна – студент программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия.

Марченко Ольга Петровна – главный специалист отдела по защите прав и законных интересов ребенка аппарата Уполномоченного по правам ребенка в Калужской области, магистрант про-

граммы «Юридическая психология» Института психологии Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: nazarova@adm.kaluga.ru.

Миронова Ирина Евгеньевна – психолог, Частное учреждение здравоохранения «Больница «РЖД-Медицина» имени К.Э. Циолковского города Калуга», Калуга, Россия.

Мокина Евгения Сергеевна – психолог спортивной школы олимпийского резерва «Вымпел» г. Калуги.

Новиков Данила Витальевич – аспирант программы подготовки кадров высшей квалификации 44.06.01 Образование и педагогические науки, профиль «Теория и методика профессионального обучения» Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: novikov.daniel@mail.ru.

Перова Анна Константиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка факультета иностранных языков Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: PerovaAK@tksu.ru.

Подольская Инга Александровна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

Полякова Ксения Владимировна – студент программы специалитета «Клиническая психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: Poljakovakv@studklg.ru.

Соломатникова Наталья Григорьевна – старший преподаватель кафедры теории и методики физвоспитания Института социальных отношений Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Стахиюк Анна Александровна – студент программы специалитета «Психология служебной деятельности» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: stakhiyukaa@studklg.ru.

Ульянова Лариса Александровна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: UlyanovaLA@tksu.ru.

Хавыло Алексей Викторович – кандидат психологических наук, заведующий лабораторией информационно-психологической безопасности, доцент кафедры общей и юридической психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. Научные интересы: методы аппаратной психодиагностики и прикладной психофизиологии, судебная психологическая экспертиза, психология безопасности. E-mail: haviloav@tksu.ru.

Хотеева Раиса Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Яблунько Юлия Павловна – студент бакалаврской программы «Психология» Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия. E-mail yablunkoyp@studklg.ru.

INFORMATION ABOUT AUTHORS:

Avramenko Nataliya Nikolayevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Social and Organizational Psychology Chair at Institute of Psychology of Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: avramenkonn@mail.ru.

Belousova Diana Vyacheslavovna – student of Speciality programme «Psychology of Performance Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia.

Biba Anna Grigoryevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor at Chair of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education at Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: bibaag@tsku.ru.

Danilkina Anna Vyacheslavovna – student of Master degree programme «Modern Technologies in Speech Therapy» in training course «Special Defectological Education» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: danilkinaav@studklg.ru.

Zaurdina Svetlana Yakovlevna – scientific head of experimental site at Olympic reserve sport school «Vympel» in Kaluga. E-mail: Zaurdina2010@yandex.ru.

Zinovyeva Valentina Nikolayevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Theory and Methods of Teaching in Pre-school, Primary and Special Education at Institute Chair at Institute of Pedagogy of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: Zinovieva.valya@yandex.ru.

Ilyukhin Dmitry Dmitryevich – head of Department on Child's Rights and Interests – deputy director of ombudsman staff office in Kaluga region, Master of «Management Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: iluhind@adm.kaluga.ru.

Isayeva Nina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor of Russian Language Chair at Philology Faculty of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. Scientific interests: researches in sphere of problems in methods of teaching and educating, methods of teaching Russian Language and Russian Language as Foreign. E-mail: isayevana@tksu.ru.

Kidyayeva Valeriya Aleksandrovna – student of Speciality programme «Clinical Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia. E-mail kidyaevava@studklg.ru.

Krasnoshchechenko Irina Petrovna – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, professor of Social and Organizational Psychology of Chair at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia. Research interests: management psychology, psychological security, psychologists' personal and professional development, problems of person's socialization in modern world. E-mail: krasnoshchechenko_ip@tksu.ru

Krivova Oksana Ivanovna – senior psychologist at Department of MIA RF in Kaluga region, Kaluga, Russia.

Kupriyanova Yuliya Vladimirovna – 5-year student of Bachelor programme «Methods of Teaching and Education, Russian Language, Russian Language as Foreign» at Philology Faculty of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: kupriyanovayv@studklg.ru.

Leonova Elena Vasilyevna – Doctor of Psychological Sciences, Head of General and Legal Psychology Chair at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: LeonovaEV@tksu.ru.

Lukovtseva Olga Aleksandrovna – student of Speciality programme «Psychology of Performance Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia.

Marchenko Olga Petrovna – principal specialist of department on Child's Rights and Interests of ombudsman staff office in Kaluga region, students of Master degree programme «Legal Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: nazarova@adm.kaluga.ru.

Mironova Irina Evgenyevna – psychologist, Independent Health Care office «Hospital «RZHD-Medicsina» named after K.E. Tsiolkovsky of Kaluga», Kaluga, Russia.

Mokina Evgeniya Segreevna – psychologist at Olympic reserve sport school «Vympel» in Kaluga.

Novikov Danila Vitalyevich – post-graduate student of programme of training highest qualification staff 44.06.01 Education and Pedagogical Sciences, profile «Theory and Methods of Professional Education» at Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: novikov.daniel@mail.ru.

Perova Anna Konstantinovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor of French Language Chair at Foreign Languages Faculty of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: PerovaAK@tksu.ru.

Podolskaya Inga Aleksandrovna – Candidate of Philosophical Sciences, associate professor of Social and Organizational Psychology of Chair at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia. E-mail: podolskajaia@tksu.ru.

Polyakova Kseniya Vladimirovna – student of Speciality programme «Clinical Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia. E-mail: Poljakovakv@studklg.ru.

Solomatnikova Natalya Grigoryevna – Senior Teacher at Chair of Theory and Teaching Methods of Physical Education at Institute of Social Relations of Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky.

Stakhiyuk Anna Aleksandrovna – student of Speciality programme «Psychology of Performance Management» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia. E-mail: stakhiyukaa@studklg.ru.

Ulyanova Larisa Aleksandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, associate professor of French Language Chair at Foreign Languages Faculty of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. E-mail: UlyanovaLA@tksu.ru.

Khavylo Aleksei Viktorovich – Candidate of Psychological Sciences, Head of laboratory of Information and Psychological Security, associate professor of General and Legal Psychology Chair at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia. Scientific interests: methods of hardware psychodiagnostics and applied psychophysiology, forensic psychological expertise, psychology of security. E-mail: haviloav@tksu.ru.

Khoteeva Raisa Ivanovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, associate professor of Social and Organizational Psychology of Chair at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia. E-mail: khoteyeva@tksu.ru.

Yablunko Yuliya Pavlovna – student of Bachelor programme «Psychology» at Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga Russia. E-mail: yablunkoy@studklg.ru.