

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ**

МОНОГРАФИЯ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

МОНОГРАФИЯ

Текстовое электронное издание

УДК 37.015.3(035.3)

ББК 88.4

С 568

Авторский коллектив:

Ю. В. Бородастова, Ю. В. Варданян, Н. А. Вдовина, Х. О. Косолапова,
В. Г. Крюкова, А. А. Михалкина, Е. Е. Новикова, П. В. Новиков, Т. В. Савинова,
С. В. Сергунина, О. Ю. Сыркина, С. Н. Чаткина, Е. А. Шевякова

Рецензенты:

К. М. Романов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева;

Н. В. Рябова, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Развитие профессиональной готовности студентов к оказанию экстренной психологической помощи» (руководитель – Ю. В. Варданян, зав. кафедрой психологии, профессор)

С 568 **Современные векторы исследования и решения психолого-педагогических проблем** : монография / под редакцией Ю. В. Варданян ; Мордовский государственный педагогический университет.

В монографии представлены результаты исследования психолого-педагогических проблем и обоснованы эффективные пути их решения в современных условиях посредством оказания психологической помощи.

Монография адресована преподавателям, студентам, практикующим педагогам-психологам, исследователям, научным работникам. Предлагаемый материал может быть востребован при преподавании психолого-педагогических дисциплин и в процессе самообразования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

1. Оказание экстренной психологической помощи: современные проблемы и опыт решения

1.1 Современные проблемы исследования профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи

1.2 Психолого-педагогическая подготовка подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях

2. Тренинг как современная технология решения психолого-педагогических проблем подростков

2.1 Развитие гибкости мышления подростков в ходе тренинговых занятий

2.2 Развитие антиманипулятивных способов взаимодействия подростков в процессе социально-психологического тренинга

2.3 Психологический тренинг как технология оптимизации уровня тревожности современных подростков

3. Психолого-педагогические проблемы развития творческих ресурсов личности и современные пути решения

3.1 Развитие воображения младших школьников в процессе внеурочной деятельности художественно-творческой направленности

3.2 Развитие интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии

3.3 Развитие креативности подростков на уроках станковой композиции в детской художественной школе

Сведения об авторах

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время наблюдается существенная трансформация современного мира. Для прежнего стабильного времени, названного SPOD-миром, были характерны устойчивость (steady), предсказуемость (predictable), простота (ordinary) и определенность (definite). На смену ему пришел VUCA-мир со свойственными ему нестабильностью (volatility), неопределенностью (uncertainty), сложностью (complexity) и неоднозначностью (ambiguity). Поэтому в современных социально-экономических условиях развития страны и действия международных санкций ставится задача использования внутренних резервов развития, перспективным источником пополнения которого является интеллектуальный и личностный потенциал подрастающего поколения. Это усиливает необходимость в новых практиках организации психолого-педагогического сопровождения развития личности и ее социализации, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья детей с учетом их разнообразных потребностей и возможностей в условиях современного общества. Для содействия эффективному решению этой задачи в процессе исследования выделен разнообразный перечень психолого-педагогических проблем и современных подходов к их решению при оказании психологической помощи.

Материал монографии структурирован в соответствии с рассматриваемым содержанием материала и включает три раздела. В первом разделе представлен материал о современных проблемах оказания экстренной психологической помощи и опыте их решения. Основной акцент сделан на вопросах исследования профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи и подготовке к действиям в чрезвычайных ситуациях. Во втором разделе охарактеризованы возможности применения тренинга для решения таких современных психолого-педагогических проблем подростков, как развитие гибкости мышления, развитие антиманипулятивных способов взаимодействия, оптимизации уровня тревожности. В третьем разделе рассмотрены сущность психолого-педагогических проблем развития творческих ресурсов личности и современные пути их решения средствами урочной и внеурочной деятельности в системах общего и дополнительного образования. Предложенный материал дополняет и уточняет научное представление о рассматриваемых психолого-педагогических проблемах, подчеркивая важность своевременного оказания психологической помощи и содействия процессу приобретения субъектами образования опыта дальнейшего самостоятельного преодоления подобных проблем за счет развития соответствующих психических ресурсов.

В тексте монографии интерпретирован широкий перечень литературы по раскрываемым проблемам при опоре на современные методологические принципы исследования. Это выразилось в тщательном анализе научных направлений, изучающих обозначенную проблематику, и в аргументированной оценке продуцированных в них научных идей и практических рекомендаций. В соответствии с замыслом в работе предложено эффективное обоснование общих особенностей психолого-педагогических проблем и отличительных особенностей (детализирующих колорит их проявления в возрастном или индивидуально-психологическом диапазоне), а приведенные примеры разносторонне характеризуют современные пути их решения. Также удачно обогащают монографию приведенные предложения о совершенствовании подготовки студентов к выявлению и решению проблем оказания своевременной психологической помощи или выбора и применения иных эффективных технологий.

Это широкий круг сложных и во многом дискуссионных вопросов, не имеющих однозначного решения в современной психологии, поэтому особый интерес представляет их трактовка и обоснованность приводимой при этом аргументации. Однако мы как авторы открыты для дискуссии и рады участвовать в профессиональном обсуждении этих вопросов, а также будем благодарны за возможные предложения по дальнейшему исследованию перспективных ракурсов этих важных и актуальных проблем.

Монография адресована преподавателям, студентам, практикующим педагогам-психологам, исследователям, научным работникам. Предлагаемый материал может быть востребован при преподавании психолого-педагогических дисциплин и в процессе самообразования.

1. ОКАЗАНИЕ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕШЕНИЯ

1.1 СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОКАЗАНИЮ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

**Варданян Юлия Владимировна,
Косолапова Христина Олеговна**

Аннотация: Авторами рассмотрена сущность психологической помощи, а также раскрыты особенности оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в результате кризисных событий и чрезвычайных ситуаций. Особое внимание уделено выявлению и интерпретации современного понимания профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи; характеристике личностных ресурсов, обеспечивающих ее качественную реализацию; выделению проблем развития профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи и путей их решения.

Ключевые слова: психологическая проблема, психотравмирующие события, экстренная психологическая помощь, модель экстренной психологической помощи, профессиональная готовность к оказанию экстренной психологической помощи.

В процессе профессиональной деятельности психолог оказывает психологическую помощь разным категориям клиентов, встретившихся с невозможностью самостоятельного решения психологической проблемы (своей или своих подопечных). Учитывая тенденцию увеличения спроса на психологические услуги, в настоящее время в нашей стране наряду с государственной психологической службой разворачивается деятельность негосударственных структур, оказывающих профилактическую, просветительскую, диагностическую, консультационную, коррекционно-развивающую психологическую помощь.

Так, Ю. В. Варданян и А. О. Кавадина характеризуют теоретическую основу и опыт решения некоторых психологических проблем дошкольников на базе одного из центров психологической помощи [1]. В подобных случаях речь идет о психологических проблемах, преодоление которых важно для дальнейшего развития личности, но их решение не требует срочных мер. Такая психологическая помощь может быть оказана планомерно в рабочем порядке.

Однако в профессиональной деятельности психолога применяется и другой вид психологической помощи, когда необходимо предпринимать систему срочных мер для преодоления психотравмирующего события и налаживания путей восстановления психического здоровья пострадавшие-

го. Это экстренная психологическая помощь, которая необходима лицам, пережившим психотравмирующие события (пострадавшим в чрезвычайной ситуации, в кризисных ситуациях и др.), в результате которых возникли изменения в психической деятельности, вызывающие дезадаптацию личности и нарушающие на этом фоне ее функциональное состояние, процессы целеполагания и контроля, возможность принятия решений, регуляции эмоционального состояния.

Для разграничения экстренной психологической помощи от других видов психологической помощи используются следующие критерии:

1) понимание цели экстренной психологической помощи (стабилизация психологического состояния пострадавших на ранних этапах непосредственно на месте события, снятие или уменьшение острых симптомов и восстановление независимого функционирования психологических ресурсов личности, предотвращение возникновения психосоматических заболеваний и психических расстройств);

2) межведомственное взаимодействие при оказании специализированной психотерапевтической, психологической и психиатрической помощи при чрезвычайной ситуации, которое базируется на следующих принципах:

- неотложности;
- предвидения дальнейшего развития расстройств (патогенетический принцип);
- пролонгированности специализированной помощи;
- этапности и преемственности;
- сочетания ведомственной компетенции и межведомственной координации;
- целесообразности;
- территориальности;
- очередности оповещения;
- предупреждения негативных последствий в виде стрессовых расстройств и заболеваний среди специалистов, оказывающих помощь;

3) функции и внутригрупповое взаимодействие специалистов службы экстренной психологической помощи, входящих в бригаду специалистов, которая должна быть укомплектована психологами и врачами мужского и женского пола, осуществляющими:

- организацию работ: принятие решения (совместно с руководством) о выезде, о составе группы, графике работы, координации деятельности специалистов, организации работы телефона доверия в чрезвычайной ситуации;

- оказание экстренной психологической помощи пострадавшим, их родственникам, а также очевидцам, на которых событие оказало косвенное воздействие психотравмирующего характера;

- диагностику состояний специалистов, участвующих в ликвидации чрезвычайной ситуации или кризисного события, рекомендации, оказание необходимой психологической и психотерапевтической помощи;

- обобщение и анализ полученной информации, прогнозирование возникновения у населения отсроченных стрессовых реакций, консультирование местных специалистов по вопросам последующей работы с пострадавшими;

4) контингент:

- люди, находящиеся в состоянии шока, ступора;
- пострадавшие, у которых нет родственников и нет возможности получения от них поддержки;

- дети;

- родители, потерявшие детей;

- лица, ищущие своих родственников, которые могут быть в числе погибших;

- хронически больные люди, потерявшие близкого, у которых психотравматическое событие может вызвать сердечный приступ и психосоматические заболевания и др.;

5) место деятельности специалистов, оказывающих экстренную психологическую помощь:

- зона чрезвычайной ситуации;

- места, непосредственно прилегающие к территории чрезвычайной ситуации, включая временные и мобильные пункты помощи, места сбора родных и близких пострадавших;

- места траурных и следственных мероприятий;

- помещения учреждений социальной защиты и других организаций, выделенных для обслуживания пострадавших и членов их семей после ликвидации чрезвычайной ситуации;

- штабы по ликвидации чрезвычайной ситуации и их оперативные отделы;

- учреждения и подразделения участников специализированной помощи (по месту постоянной деятельности);

- телефон доверия, горячая линия;

б) сферы воздействия (когнитивная, эмоциональная, поведенческая сферы психики человека) и проблемы, с которыми работают психологи, оказывающие экстренную психологическую помощь:

- состояние тревоги, страха, паническое состояние, необоснованная агрессия, гнев, чувство вины, тоска, подавленность, апатия;

- соматовегетативные нарушения сна, аппетита, снижение или повышение веса, энергетического тонуса, побледнение или покраснение лица, усиление потоотделения, появление напряжения в мышцах, тремора, дрожи, либо наоборот, вялости;

– дезорганизация поведения, конфликты, поиск виновных, отчуждение и др.;

7) длительность и частота контакта психолога с клиентом:

– в первичном периоде проводится работа с первичными дезадаптивными реакциями по мере необходимости; по частоте помощь может варьироваться от разовой и кратковременной до систематической или даже, в случае необходимости, непрерывной;

– в пролонгированном периоде проводится работа с травмой, с отсроченными дезадаптивными реакциями, психологическая помощь имеет пролонгированный характер и осуществляется пошагово;

8) методы, используемые специалистом для оказания психологической помощи, которые по фактору времени, прошедшего с момента трагического события, условно можно разделить на группы:

– методы, применяемые во время события и в ближайшее время после него, обеспечивающие работу с первичными дезадаптивными реакциями на событие;

– методы, используемые по истечении определенного времени на отдаленных этапах, обеспечивающие работу с травмой;

9) этапы оказания экстренной психологической помощи, к которым условно относятся:

– подготовительный: сбор информации, анализ положения дел, прогноз и планирование действий, распределение функций между членами бригады, определение графика работы;

– установление контакта с представителями других ведомств, выявление людей, которым необходима психологическая помощь и установление контакта с ними;

– непосредственное оказание экстренной психологической помощи пострадавшим;

– завершение работы;

– анализ процесса и результатов деятельности, составление отчета и выделение проблем, требующих дополнительной проработки;

– восстановительный этап.

Исследование проблемы профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи имеет большое значение для психологии. Она является частью более широкой проблемы «профессиональная готовность», которая рассматривается как сложное явление, имеющее многоуровневую структуру и влияющее на различные стороны личности. Это, в свою очередь, определяет существование многообразных разновидностей профессиональной готовности, в том числе в экстремальной ситуации, когда человек нуждается в экстренной психологической помощи.

Психолог является специалистом, чья непосредственная задача состоит в поддержке людей, нуждающихся в экстренной психологической

помощи, и их близкого окружения, а в отдаленной перспективе эта задача трансформируется и сводится к содействию процессу возвращения пострадавших к нормальной жизнедеятельности.

Для качественного выполнения своих профессиональных обязанностей существует тесная взаимосвязь между различными ведомствами и службами, осуществляющими экстренную психологическую помощь. Наибольшую известность получило межведомственное сотрудничество экстренных психологических служб Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС) с коллегами-психологами из государственных учреждений. Несмотря на обилие дидактического и практического обучающего материала, частоты его применения в практической деятельности, рано или поздно перед каждым специалистом встает вопрос о его профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи, что, несомненно, делает интерес к этой проблеме особенно актуальным.

Отдельные аспекты вопросов профессиональной готовности исследовались различными специалистами с различных позиций. Проанализируем наиболее распространенные научные точки зрения на исследование проблемы профессиональной готовности.

В настоящее время существует несколько подходов к определению профессиональной готовности, которая представляет собой:

- совокупность факторов, которые поддерживают и направляют поведение;
- побуждение, способствующее активности организма человека и определяющее ее направленность; мотивация;
- процесс психической регуляции конкретной деятельности;
- механизм, который определяет возникновение, направление и способы реализации конкретных форм деятельности человека;
- совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

Многие исследователи при рассмотрении категории «профессиональная готовность» также обращаются к анализу категории «профессиональная пригодность». По своей сути профессиональная пригодность является частью характеристики системы «человек-профессия», в которой проявляются индивидуальные особенности человека, приобретаемые в процессе выполнения им трудовой функции.

Давая общие представления о категории профессиональной пригодности, необходимо выделить следующие ее характеристики:

- во-первых, выбор такой профессии или направления деятельности, которое в полной мере отражает способности отдельного человека, соответствует его интересам и склонностям;

– во-вторых, удовлетворяет не только интерес к выбранной профессии или деятельности, но и человек получает удовольствие от собственной трудовой деятельности и ее конечного результата;

– в-третьих, содержит показатели эффективности и надежности, безопасности выполняемых трудовых функций, индивидуальную меру результативности труда;

– в-четвертых, характеризует социальное самоопределение личности, включающее возможность самореализации и самосовершенствования в определенной деятельности;

– в-пятых, происходит становление модели человека «Я-профессионал».

В современных гуманитарных науках профессиональная готовность изучается на следующих уровнях:

– личностном, где профессиональная готовность представляет собой такое индивидуальное качество личности, которое, в первую очередь, обусловлено, особенностями будущей профессии (К. М. Дурай-Новакова [2]);

– функциональном, где профессиональная готовность выступает катализатором ряда психических функций, способствующих мобилизации физических и психологических ресурсов для реализации той или иной деятельности (С. С. Ильин [3]);

– личностно-деятельностном, на котором, по мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, профессиональная готовность предстает в виде готовности человека реализовывать свои трудовые функции, что в целом характеризует его как целостную личность [4].

Рассмотрим подробнее отмеченные выше уровни. Важными, на наш взгляд, являются исследования К. М. Дурай-Новаковой, которая изучала профессиональную готовность, рассматривая ее в контексте будущей педагогической деятельности студентов. Профессиональная готовность, по ее мнению, представляет собой интегрированную систему, которая состоит из ряда компонентов, в том числе из позитивного отношения студентов к выбранной ими профессии, мотивов к осуществлению профессиональной деятельности, совокупности необходимых для выбранной профессии знаний, умений и навыков, которые должны успешно реализоваться на практике [2].

Б. Г. Ананьев рассматривает профессиональную готовность как сложный противоречивый процесс, который начинает закладываться в детстве путем привлечения детей к посильному общественному полезному труду (трудовое обучение). Причем автор отмечает, что в результате сформированности трудовой мотивации, готовности к трудовой деятельности возникает собственно профессиональная готовность [5].

Важными, на наш взгляд, являются исследования В. Д. Шадрикова, изучавшего психологию деятельности и способности человека при реализации какой-либо деятельности. Так, исследуя профессиональную деятельность человека, он подчеркивает, что профессиональная готовность – это не просто мобилизация ресурсов человека, а проявление высшей степени профессионализма, формирующегося на совокупности таких качеств и свойств человека, как: внутренние физические и психические резервы, самосовершенствование природных данных и самообразование, собственный социальный опыт, профессиональная ориентация и пр. [6].

С. Л. Рубинштейн связывает профессиональную готовность с потребностями человека, осознание которых побуждает человека к действию и активизации своих внутренних ресурсов через взаимодействие с внешними ресурсами и условиями [7].

При анализе теоретических подходов к проблеме профессиональной готовности важно упомянуть сравнительно новый взгляд на данный объект исследования, а именно компетентностный подход, который получил широкое распространение сначала в европейских странах, а с переходом современного российского образования на реализацию этого подхода к обучению – и в нашей стране. Компетентностный подход позволяет использовать знания, умения и навыки, приобретенные в процессе учебы, на протяжении всей жизни. Важным направлением указанного подхода является самостоятельность при приобретении знаний и опыта творческого решения различных проблем, успешного выполнения социальных ролей. Иными словами, для того, чтобы человек мог исполнять качественно свои профессиональные обязанности, он должен обладать ключевыми компетентностями, которые в совокупности формируют общую характеристику сотрудника не только на профессиональном уровне, но и на социально-бытовом [8].

Ю. В. Варданян определяет психологическую готовность в составе профессиональной компетентности и разграничивает ее особенности в качестве свойства личности, которое обеспечивает мобилизацию и действенность всех психических ресурсов человека, направленных на решение профессиональной задачи. В ее работе обоснована идея о том, что с первых дней обучения студента в вузе необходимо ориентировать процесс становления его профессиональной компетентности «на конечный результат – выпуск специалиста, готового теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющего создавать, применять и корректировать систему профессиональной деятельности» [9, с. 14].

При теоретическом анализе профессиональной готовности выделим ее основные компоненты.

Так, согласно исследованиям К. М. Дурай-Новаковой, изучавшей формирование профессиональной готовности к педагогической деятель-

ности среди студентов, структура профессиональной готовности состоит из совокупности следующих компонентов:

- мотивационного (позитивное отношение к выбранной профессии);
- познавательно-оценочного (самооценка своей профессиональной готовности, желание ее развивать);
- эмоционально-волевого (умение управлять эмоциями и чувствами, влияющими на выполнение профессиональных обязанностей);
- операционно-действенного (владение необходимыми знаниями, умениями и навыками для выполнения профессиональных обязанностей);
- мобилизационно-настроечного (умение правильно оценить возникающие трудности в профессиональной деятельности и мобилизовать дополнительные ресурсы для их преодоления) [2].

В свою очередь М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович при анализе психологических проблем готовности к деятельности выделили структурные компоненты профессиональной готовности [4], содержание и характеристика которых представлена на рисунке 1.

КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ	→	мотивационный – интерес к профессии и другие устойчивые профессиональные мотивы
	→	ориентационный – знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требования к личности
	→	операционный – владение способами и приемами профессиональной деятельности, процессами анализа
	→	волевой – умение управлять действиями, из которых складывается выполнение профессиональных обязанностей
	→	оценочный – самооценка своей профессиональной деятельности, решение профессиональных задач в соответствии с оптимальными трудовыми образцами

Рис. 1. Структурные компоненты профессиональной готовности

М. Ш. Магомед-Эминов выделяет такие функции профессиональной готовности [10]:

- побудительная (определяет избирательность психических процессов);
- целеполагания (направляет деятельность непосредственно на объекты мотивации);
- регулирующие-контролирующая (позволяет переключаться с одного действия на другое при возникновении трудностей или выбрать новые пути действия);
- завершающая.

Обобщая все вышеизложенное, отметим, что профессиональная готовность личности зависит от соотношения профессиональных требова-

ний и индивидуальных особенностей личности (в том числе мотивации, интеллектуального и физического развития, профессиональной подготовленности и пр.). Это также является динамическим свойством системы «человек-профессия», отражающим все внутренние и внешние изменения.

Таким образом, теоретический анализ проблемы профессиональной готовности позволяет определить ее как сложное и многогранное явление, имеющее свои особенности и закономерности. Обобщая проанализированные выше точки зрения исследователей, можно сказать, что профессиональная готовность представляет собой и активное состояние личности, побуждающее ее к целенаправленной деятельности, ее регуляции и устойчивости; и собственно результат этой деятельности.

Основываясь на этих данных, сформулируем понимание готовности к оказанию экстренной психологической помощи с точки зрения личностного подхода, которое представляет собой интегральное личностное образование, включающее в себя совокупность волевого, познавательного, мотивационного и эмоционального составляющих.

Экстренная психологическая помощь представляет собой совокупность краткосрочных мероприятий, осуществляемых с помощью специальных психологических приемов и методов, направленных на нормализацию эмоционального и психофизиологического состояния человека, пострадавшего в результате чрезвычайных событий. Методы, которые применяются для оказания психологической помощи, разнообразны и зависят от многих субъективных и объективных факторов. К их числу можно отнести индивидуально-психологические особенности субъектов оказания и получения психологической помощи, их жизненного опыта, состояния личности пострадавшего, психологической травматичности конкретного события (насилия, потери близкого, стихийного бедствия и др.), количества пострадавших, их социальной принадлежности и др.

Важно заметить, что традиция привлечения специалистов в экстренных ситуациях прошла долгий профессиональный путь. Кризисные события последних десятилетий стали отправной точкой для признания важной роли психологов в снижении или предотвращении отрицательных последствий для психического здоровья людей, которые стали свидетелями или участниками таких событий. Общеизвестно, что помощь на ранних этапах (чаще на месте событий) в значительной степени нивелируют последующие психологические осложнения.

При этом важно учитывать, что пострадавшие и их близкие нуждаются в комплексной помощи, включающей социальную, медицинскую, информационную, психологическую. Такой комплексный подход позволяет вернуть человека к пониманию докризисного состояния, позволяющее ему адекватно воспринимать социальную реальность, оценивать свое

поведение в кризисных условиях, предотвратить последствия в виде психосоматических заболеваний и психических расстройств.

Важным элементом оказания экстренной психологической помощи является собственно готовность специалистов к реализации своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Особенность работы специалиста по оказанию экстренной психологической помощи предъявляет самые высокие требования к психологическим свойствам личности и ресурсам психолога. В этом плане речь идет, прежде всего, о темпераменте человека. Именно от темперамента, как отмечают многие исследователи, зависит модель поведения человека в экстремальной ситуации. Наиболее предпочтительными свойствами темперамента в этом плане являются уравновешенность, сила, подвижность, с одной стороны, и устойчивость нервной системы, с другой. Указанные характеристики позволяют специалисту сохранять необходимую работоспособность, переносить высокие эмоциональные нагрузки в профессиональной деятельности, быть стрессоустойчивым. Вместе с тем важны такие качества личности, как чуткость, способность к эмпатии и эмоциональной поддержке. То есть возникает противоречие: для качественного и успешного выполнения своей работы, особенно в экстремальных условиях, специалист должен сочетать в себе качества, как правило, взаимоисключающие друг друга: силу нервной системы и одновременно ее высокую чувствительность. Здесь необходимо подчеркнуть, что при превалировании какой-либо одной стороны специалист не сможет осуществлять свою профессиональную деятельность на высоком уровне, эффективно справляясь с поставленными задачами. Скорее всего, ему самому потребуется психологическая помощь.

Важным дополнением к перечисленным личностным характеристикам является собственный высокий уровень психологического благополучия личности специалиста, что отражается в таких характеристиках личности, как: оптимизме, уверенности в себе, понимании своих жизненных целей, удовлетворенности от выполняемой работы и собственно от жизни. Только имея «крепкий внутренний стержень», ресурс, позволяющий психологу сохранять устойчивость, позволяет специалисту эффективно выполнять свою профессиональную деятельность в любых условиях. Иначе специалист не сможет оказать помощь пострадавшему в поиске его внутренних ресурсов для преодоления кризисной ситуации, так как подобных ресурсов нет у него самого. Именно поэтому деятельность специалиста при оказании экстренной психологической помощи требует не просто высокой профессионально-психологической квалификации, но и качественной теоретической и практической подготовки.

Другие личностные свойства специалиста, характеризующие его готовность к оказанию экстренной психологической помощи, представлены на рисунке 2.

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОКАЗАНИЮ ЭКСТРЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	→	аналитический склад мышления и самостоятельность суждений
	→	наблюдательность
	→	высокий социальный интеллект
	→	коммуникабельность
	→	чуткость и проницательность
	→	независимость и креативность
	→	быстрая адаптация к различным условиям действительности
	→	быстрое принятие решений в меняющихся обстоятельствах

Рис. 2. Личностные свойства специалиста, характеризующие его готовность к оказанию экстренной психологической помощи

В соответствии с задачами, которые ставятся перед специалистом в процессе оказания экстренной психологической помощи, психолог должен обладать рядом профессиональных свойств, способствующих реализации достигнутого уровня психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации. Т. Г. Харитонов и К. С. Ставская [11] уточняют профессиональные требования, которым необходимо соответствовать при этом:

- соблюдать этические принципы работы;
- владеть психодиагностическим набором инструментов;
- уметь использовать разнообразные психологические техники в зависимости от ситуации;
- глубоко понимать принципы реализации программ психологической реабилитации пострадавших и других нуждающихся в экстренной психологической помощи;
- применять на практике техники саморегуляции и профессиональной разгрузки;
- иметь теоретическую и практическую подготовку в области оказания экстренной психологической помощи.

Как отмечают исследователи А. А. Скорынин и А. Ф. Денисова [12], определенные неточности в работе специалиста при оказании экстренной

психологической помощи связаны, прежде всего, с неправильными установками самого психолога, работающего по готовым шаблонам, взятыми из прошлого практического опыта. Однако следует помнить, что критическая ситуация – это нестандартная ситуация, абсолютно меняющая восприятие окружающей действительности, когда меняются модели поведения. Поэтому важен индивидуальный клиентоориентированный подход к каждому пострадавшему, нуждающемуся в экстренной психологической помощи.

Анализируя опыт оказания экстренной психологической помощи, накопленный к настоящему времени, Ю. С. Шойгу с коллегами [13] отмечают, что дети, пострадавшие в чрезвычайных ситуациях, представляют собой определенную категорию людей, нуждающихся в особой организации этого процесса, и призывают к учету особенностей этой работы после происшествий, произошедших на территории учебных заведений.

Интересна модель профессиональной готовности специалиста к оказанию экстренной психологической помощи, предложенная в работе Л. В. Карапетян [14], которая состоит из следующих структурных компонентов:

- мотивационный,
- личностный,
- когнитивный,
- операционно-деятельностный (поведенческий),
- оценочный (рефлексивный).

При этом ключевым элементом данной модели, по мнению ее разработчика, является оценочный или рефлексивный, так как подразумевает самооценку собственно профессиональной готовности, ее соответствия профессиональным требованиям. Иными словами, специалист должен сам себе ответить на вопросы: «готов ли я прийти на помощь людям?», «хватит ли мне знаний и опыта для оказания помощи?», «как я могу ему помочь?», «что я должен сделать для оказания помощи?» и т.д.

Оценочный (рефлексивный) компонент проходит своеобразным вектором через все другие компоненты модели, так как способность к рефлексии является профессионально значимым качеством психолога. Предполагается, что данное качество должно быть развито у специалиста изначально, независимо от условий выполняемой деятельности.

Оценивая рассмотренную модель профессиональной готовности, дополним ее структурные компоненты следующими элементами:

- мотивационный – готовностью к самопожертвованию ради спасения пострадавших,
- личностный – высокими морально-нравственными качествами,

- когнитивный – развитой интуицией, фасилитивностью и знанием способов ее достижения,
- поведенческий – сформированностью разнообразного спектра ролевого поведения.

Ключевым компонентом готовности специалиста к оказанию экстренной психологической помощи является его психологическая устойчивость, являющаяся интегративным свойством личности. В процессе ее реализации происходит взаимодействие эмоциональных, мотивационных, интеллектуальных компонентов психических свойств человека, которые, по сути, обеспечивают успешность профессиональной деятельности специалиста при оказании экстремальной психологической помощи. При этом необходимо отметить, что существует взаимозависимость психологической устойчивости и психологической деятельности. Успешная профессиональная деятельность формирует чувство самореализации, удовлетворенность жизнью, что приводит к укреплению психологической устойчивости.

Таким образом, готовность специалиста к оказанию экстренной психологической помощи характеризуется стремлением выполнять свой профессиональный долг; уверенностью в формах и методах работы, применяемых в практической деятельности; оптимальным уровнем стрессоустойчивости, позволяющим контролировать свои чувства и мысли.

Проведенный теоретический анализ проблемы профессиональной готовности и готовности к оказанию экстренной психологической помощи позволяет нам сделать ряд выводов:

Проблемы профессиональной готовности изучаются на различных уровнях: личностном, личностно-деятельностном, функциональном. Профессиональная готовность обуславливается выбором будущей профессии, ее особенностями, готовностью реализовывать свои трудовые функции, мобилизацией физических и психологических ресурсов специалистов.

Важным при изучении проблемы профессиональной готовности является компетентностный подход, ориентирующий на достижение единства теоретического приобретения и практического применения знаний и опыта, использование творческого мышления при решении различных проблем, успешное выполнение социальных ролей. В широком смысле готовность специалиста представляет собой совокупность профессиональных требований к человеку, а в узком – это мобилизация всех внутренних ресурсов человека, которые обеспечивают качественное выполнение определенных действий.

Готовность специалиста к оказанию экстренной психологической помощи является сложным многоплановым явлением, включающим определенный набор профессиональных и личностных качеств. Причем, по оценке ряда специалистов, такие личностные качества зачастую являются

превалирующими: аналитический склад мышления, наблюдательность, коммуникабельность, чуткость и понимание, способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и быстро принимать решения.

В целом готовность специалиста к оказанию экстренной психологической помощи характеризуется стремлением выполнять свой профессиональный долг; уверенностью в результативности форм и методов работы, применяемых в практической деятельности; оптимальным уровнем стрессоустойчивости, позволяющим контролировать свои чувства и мысли. Ключевым компонентом готовности специалиста к оказанию экстренной психологической помощи является его психологическая устойчивость, являющаяся интегративным свойством личности.

В результате исследования выделенной проблемы углублены знания о современных направлениях исследования профессиональной готовности в целом и ее особенностей при оказании экстренной психологической помощи в частности. Обобщенные данные о современных направлениях исследования профессиональной готовности к оказанию экстренной психологической помощи будут полезны при дальнейшем изучении данной проблемы и разработке практической модели диагностики и развития рассматриваемого свойства личности психолога экстренных служб.

Список использованных источников

1. Варданян, Ю. В. Развитие самооценки детей старшего дошкольного возраста в условиях центра психологической помощи / Ю. В. Варданян, А. О. Кавадина. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Том 7. – № 1. – С. 16. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37635802> (дата обращения 14.04.2021).
2. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Дурай-Новакова Крыстина Мечиславовна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1983. – 356 с. – Текст : непосредственный
3. Ильин, С. С. Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика / С. С. Ильин. – Текст : непосредственный // Прикладная психология. – 1999. – № 4. – С. 1–11.
4. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Издательство Белорусского государственного университета, 1976. – 175 с. – Текст : непосредственный.
5. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии / Б. Г. Ананьев. – Текст : непосредственный // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под редакцией И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – Москва : Мысль, 1981. – 345 с.
6. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 320 с. – ISBN 5-88439-015-7. – Текст : непосредственный.

7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 720 с. – Текст : непосредственный.

8. Бодров, В. А. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под редакцией В. А. Бодрова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 391 с. – ISBN 5-9270-0025-8. – Текст : непосредственный.

9. Варданян, Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Варданян Юлия Владимировна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1998. – 353 с. – Текст : непосредственный.

10. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович ; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Москва, 1987. – 343 с. – Текст : непосредственный.

11. Харитонов, Т. Г. Процедура оценки уровня психологической готовности к оказанию помощи пострадавшим в экстремальной ситуации / Т. Г. Харитонов, К. С. Ставская. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 331–347.

12. Скорынин, А. А. Актуальные проблемы подготовки психологов к оказанию первой психологической помощи в чрезвычайных ситуациях / А. А. Скорынин, А. Ф. Денисова – Текст : непосредственный // Социальные и гуманитарные науки : теория и практика. – 2019. – № 1. – С. 738–746.

13. Шойгу, Ю. С. Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях (на примере работы специалистов психологической службы МЧС России в школе № 127 г. Пермь) / Ю. С. Шойгу, Л. Н. Тимофеева, Е. В. Курилова – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2 (34). – С. 55–63.

14. Карапетян, Л. В. Готовность психологов к оказанию экстренной психологической помощи: возможности диагностики и формирования / Л. В. Карапетян. – Текст : непосредственный // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2018. – № 1 (9). – С. 196–198.

1.2 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПОДРОСТКОВ К ДЕЙСТВИЯМ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ

Савинова Татьяна Викторовна

Аннотация: Автором рассмотрена проблема чрезвычайных ситуаций и определена степень ее разработанности в психолого-педагогических исследованиях, выделены особенности поведения подростков в чрезвычайных ситуациях, обоснована программа психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях, раскрыты особенности ее апробации и представлены доказательства эффективности разработанной программы.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация, действия в чрезвычайной ситуации, безопасное поведение, нервно-психическая устойчивость, психолого-педагогическая подготовка.

Многочисленные социальные, политические, экономические и психологические трудности окружают как социум в целом, так и каждую личность отдельно. Стихийные бедствия, пожары, катастрофы, аварии на предприятиях, терроризм – все эти факторы создают опасные жизненные ситуации, которые могут нанести не только психическую, но и физическую травму человеку.

Основопологающим моментом в обеспечении безопасности личности считается его психолого-педагогическая готовность к действиям в чрезвычайных ситуациях. В течение жизни каждый человек может оказаться в ситуациях, требующих от него быстроты реакции, точных и безошибочных действий. Часто люди, и особенно подростки, оказываются неподготовленными к чрезвычайным ситуациям, как в плане знаний и умений, так и в плане психологической готовности.

Отсутствие навыков адекватного поведения и реагирования в чрезвычайных ситуациях становится опасным для жизни человека. Требуется разработка новых методов, технологий, направленных на формирование и развитие умений и навыков поведения в чрезвычайных ситуациях, формирование психической устойчивости, отдельных характеристик личности как основных компонентов психолого-педагогической готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Проблема готовности к чрезвычайным ситуациям изучалась многими психологами, однако единая система психологической подготовки в настоящее время отсутствует. Особенно мало работ, посвященных психолого-педагогической подготовке подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Психолого-педагогическая подготовка подростков имеет большое значение при действиях в условиях чрезвычайной ситуации. Низкая пси-

холодо-педагогическая готовность подростка в условиях чрезвычайных ситуаций вызывает страх, ужас, психические расстройства, снижение активности, пассивность, панические реакции. Во многих случаях нарушается ход адекватного мышления, ослабляется контроль над своим поведением, что приводит к непредсказуемым последствиям для подростка.

Проблема исследования состоит в необходимости психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях с целью предотвращения негативных психологических и физических воздействий на подростка в условиях чрезвычайной ситуации.

Понятие «чрезвычайная ситуация» рассматривается во многих науках: социологии, политологии, педагогике, психологии и т.д. В каждой из них оно имеет свои специфические характеристики.

В отечественной психологии проблема чрезвычайных и экстремальных ситуаций рассматривается в работах П. С. Гуревича [1], И. Г. Малкиной-Пых [2], Д. Р. Мерзляковой [3], М. М. Морозовой [4], М. А. Одинцовой [5], А. М. Столяренко [6], Ю. С. Шойгу [7] и др.

Под чрезвычайной ситуацией понимается совокупность условий и обстоятельств, создающих опасную для жизнедеятельности человека обстановку на конкретном объекте, территории (акватории), возникших в результате совершившейся аварии или катастрофы, опасного природного явления [1]. Мы придерживаемся данного определения в ходе организации и проведения исследования.

Обнаруживается тесная взаимосвязь понятий чрезвычайной и экстремальной ситуации, в некоторых источниках они приводятся как синонимы.

А. М. Столяренко, изучая психолого-педагогические аспекты подготовки к действиям в чрезвычайных ситуациях, обращает внимание на то, что эти ситуации вызывают огромное физическое и душевное напряжение. Они всегда связаны с возникновением и преодолением трудностей, преимущественно объективных; требуют мобилизации всех личностных ресурсов [6].

Синонимичными понятию «стрессогенные экстремальные ситуации» являются понятия «критические», «аварийные», «чрезвычайные», «экстремальные», «гиперстрессовые». Многие авторы отмечают, что не существует единой, определенной терминологии для характеристики данных ситуаций [1; 5; 6].

Чрезвычайные ситуации занимают особое место, так как связаны с бурными эмоциональными реакциями, сильным напряжением. Как правило, попадание человека в чрезвычайную ситуацию не проходит для него бесследно, а имеет достаточно тяжелые последствия и оказывает влияние на его дальнейшую жизнедеятельность.

И. В. Черныш описывает общие признаки экстремальной (чрезвычайной) ситуации:

1. Наличие непреодолимых трудностей для человека, происходит осознание чрезвычайного происшествия на пути человека.

2. Состояние психической напряженности и ситуативные поведенческие реакции человека на чрезвычайную ситуацию, преодоление данной ситуации является важным фактором.

3. Кардинальное изменение обычной, бытовой обстановки, параметров деятельности и социального поведения, выход за рамки привычного поведения [8].

Таким образом, одним из основных признаков чрезвычайной ситуации является непреодолимое для человека препятствие, которое несет в себе психическую и физическую угрозу существования.

В своих исследованиях Д. Р. Мерзлякова рассматривает чрезвычайную ситуацию как совокупность проявлений дестабилизирующих факторов, нарушающих заданное функционирование социальной системы. Понятие кризисной, в том числе чрезвычайной ситуации, характеризуется как состояние экстремального напряжения сил для преодоления принципиально новых препятствий, опасных для здоровья или жизни человека. Например, это могут быть такие ситуации, как: катастрофические события, тяжелые заболевания, теракты и т.д. [3].

По источникам возникновения различают различные виды чрезвычайных ситуаций.

1. Природные – лесные пожары, землетрясения, извержения вулканов, оползни, наводнения, ураганы, цунами, засуха и т.д.

2. Техногенные – аварии, взрывы и пожары на объектах, выброс опасных веществ и т.д.

3. Биологические – эпидемии, массовое поражение сельскохозяйственных растений и т.д. В последнее время данная группа приобретает наибольшую актуальность по всему миру.

4. Социогенные – терроризм, захват заложников, военные действия [1].

Как отмечает Ю. С. Шойгу, в сознании человека чрезвычайные и экстремальные ситуации разделяют жизнь человека на «до события» и «после события», откладывая определенный отпечаток на дальнейшей жизни человека [7].

Многолетний опыт работы в качестве директора центра экстренной психологической помощи и исследования позволяют Ю. С. Шойгу констатировать, что чрезвычайные ситуации природного характера человек оценивает и переживает легче, чем антропогенные. Это объясняется тем, что такие чрезвычайные ситуации, как землетрясения, оползни, наводнения и т.д. пострадавшие оценивают как действие природы, которое нельзя

было изменить. А чрезвычайные ситуации антропогенного типа, такие как теракты, действуют на личность разрушающе, меняя всю привычную жизнь человека, нанося глубокую психологическую травму [7].

В своей книге А. М. Столяренко относит чрезвычайные ситуации к экстремальным. Автор отмечает, что они сопровождаются предельным или близким к предельному внутренним напряжением и перенапряжением, которое испытывает человек [6].

Экстремальные и чрезвычайные ситуации характеризуются большой интенсивностью и специфичностью направленности на деятельность человека. Они характеризуются предельностью, крайностью ситуаций, которые в нормальных условиях служат оптимальной средой обитания человека [5].

Все вышеперечисленные исследователи придерживаются единого мнения о том, что чрезвычайные ситуации носят для человека угрожающий характер, представляют опасность как для его физического, так и для психического здоровья, имеют тяжелые последствия.

Действия человека в чрезвычайных ситуациях предсказать сложно, его поведение имеет определенную специфику.

Л. А. Михайлов описывает два типа реакций человека на чрезвычайные ситуации:

- адекватные;
- тревожные [9].

При адекватных реакциях на чрезвычайные ситуации поведение человека направлено на устранение возникающих факторов, преодоление влияния чрезвычайных факторов, а также поддержание необходимых видов деятельности. Поведение человека в чрезвычайных ситуациях осознанно и носит целенаправленный характер, при этом у человека формируется определенный план действий, который помогает переносить чрезвычайные ситуации.

Тревожная форма реакции человека на чрезвычайные ситуации характеризуется относительной связью с возникшими факторами. Осознанный контроль за собственным поведением ослабевает, и в крайних случаях возникает паника. Паника характеризуется действиями преодоления, т.е. активной попыткой овладения опасной ситуацией и включает в себя двигательную реакцию и временное облегчение, также возможно проявление агрессии [9].

Д. Р. Мерзлякова выделяет два типа реакций человека на факторы чрезвычайной ситуации:

- непатологические психоэмоциональные реакции, которые зависят от внешних условий, т.е. от данной чрезвычайной ситуации и вызывают ответную психологическую реакцию, включающую в себя: страх, психическую напряженность, аффект;

– патологические состояния человека, которые вызывают психогении, реактивные реакции и выводят человека из привычного состояния жизнедеятельности [3].

Активные и пассивные поведенческие реакции при стрессе определяются внутренними и внешними факторами.

К внутренним факторам автор относит врожденную предрасположенность человека к тому или иному поведению в опасных, чрезвычайных ситуациях и опыт столкновения человека с экстремальными, чрезвычайными ситуациями.

К внешним факторам относятся: опасность, экстремальность внешних условий и влияние их на поведение человека. Д. Р. Мерзлякова отмечает, что восприятие и анализ чрезвычайной ситуации зависит в том числе от субъективных психологических установок личности [3].

Психология поведения подростков при чрезвычайных ситуациях носит разнообразный характер: от панического поведения до сознательно целенаправленных действий.

Активная паника присуща почти всем подросткам и является наиболее опасной, так как может привести к его гибели. У подростка происходит потеря ориентации в пространстве, оборонительная реакция носит агрессивный характер, смешиваются мотивы поведения. По истечении чрезвычайной ситуации подростки в связи со своей сензитивностью долгое время пребывают в состоянии стресса, фрустрации и депрессивных состояний.

При длительной стрессовой ситуации подросток может активизировать свое поведение с помощью внешнего воздействия – приказов. Они будут являться побудителем в жизнедеятельности личности в чрезвычайной ситуации.

Многие исследователи отмечают, что в чрезвычайных ситуациях наибольшую опасность для жизни людей представляет толпа в состоянии паники.

В работах И. Г. Малкиной-Пых рассматриваются особенности оказания психологической помощи в экстремальных ситуациях. Автор особое внимание обращает на важность профилактики панических реакций. Она рассматривает панику как состояние гипертрофированного страха, которое носит временный характер. Особенности панических проявлений являются:

- неуправляемость;
- потеря самоконтроля и контроля за поведением других людей;
- неудержимый страх;
- эмоциональная заразительность;
- поведенческая неопределенность;
- неспособность адекватно реагировать на ситуацию;

– неспособность мобилизовать личностные ресурсы для преодоления ситуации [2].

В подростковом возрасте дети очень зависимы от реакции своего окружения. В чрезвычайной ситуации они легче поддаются панике и подвержены эмоциональному заражению страхом. Тем самым упускается осознанный контроль за поведением.

Происходящая чрезвычайная ситуация раскрывает перед хрупкой подростковой психикой тяжелую картину разрушений и опустошений, угрозу жизни, гибели. Из-за данных факторов нарушается процесс адекватного мышления, ослабляется контроль над своим поведением, что часто приводит к бессмысленным и опасным для жизни поступкам.

И. Г. Малкина-Пых описывает структуру панического состояния толпы. Автор отмечает, что паника в толпе основывается на страхе, возникающем в результате опредмечивания адекватной или неадекватной опасности, в стремлении любым путем выйти из опасной для жизни ситуации. В паническом состоянии толпа ведет себя специфичным образом: выбирается образец для подражания толпы, который может благополучно или неблагополучно разрешить исход паники в чрезвычайной ситуации. В толпе, особенно панической, человек лишается своей индивидуальности, он действует как часть массы, зараженный единым эмоциональным состоянием – паникой. Деструктивными особенностями панической толпы в чрезвычайных ситуациях являются:

- человеческие жертвы;
- значительные материальные разрушения;
- нервные заболевания;
- срывы;
- длительная утрата трудоспособности и инвалидность [2].

Без особой психологической подготовки у многих подростков возникает острое чувство страха, стремление как можно дальше убежать, у других может возникнуть шок и оцепенение.

Чем ближе подросток к чрезвычайным условиям, тем сильнее у него психическая напряженность, возникают тягостные переживания, время начинает замедляться. При длительном воздействии чрезвычайной ситуации на подростка, неподготовленного к действиям в чрезвычайных ситуациях, отмечается неустойчивость психической деятельности: эмоциональная лабильность, тяжелое нарушение сна.

Попав в опасную для жизни ситуацию, подросток может проявлять как способность ей противостоять, так и слабость воли. При неконтролируемых эмоциональных реакциях в поведении возникает потеря во времени и пространстве, чувство растерянности, страха, паники, истерики, ужаса и как следствие – дезорганизация действий и угроза для жизни подростка.

На процесс проявления саморегуляции и адекватности поведения в условиях чрезвычайного происшествия влияют врожденные психофизиологические характеристики, индивидуальная виктимность, а также психологическая готовность подростка к действиям в чрезвычайных ситуациях. Мобилизовать свои потенциальные черты личности, преодолеть опасную ситуацию в заданные сроки и с минимальными затратами психических и физических усилий могут лишь те подростки, которые имеют высокий уровень психологической готовности к чрезвычайным ситуациям и характеризуются повышенной устойчивостью к психологическому стрессу. Данные личностные характеристики являются в итоге базовой оценкой деятельности подростка в чрезвычайной ситуации.

Школа обеспечивает реализацию не только образовательного процесса, но и помогает реализовать потребность в безопасной среде. Эффективное и адекватное поведение учеников в экстремальных, чрезвычайных ситуациях уменьшает их негативное воздействие на физическое и психическое здоровье учеников, а также обеспечивает более быстрое вхождение в нормальную среду. Подростки в силу своей возрастной специфики наиболее подвержены психическому воздействию травмирующей среды в условиях чрезвычайной ситуации.

Изучением проблемы психолого-педагогической подготовки подростков к действиям при чрезвычайных ситуациях занимались такие психологи и педагоги, как М. М. Морозова [4], А. М. Столяренко [6], В. Н. Неверов [10] и др.

Чрезвычайные ситуации могут застать учеников, в том числе подростков, как в учебном процессе, так и за пределами школы. Наиболее часто встречаемые чрезвычайные ситуации в образовательных организациях – это пожары. Реже встречаются: наводнения, оползни, выбросы с химических предприятий и т.д. Наиболее опасную ситуацию создают участвовавшие факты захвата заложников террористами.

Вышеперечисленные чрезвычайные ситуации вызывают тяжелую психологическую травму у подростков, от детей требуются высокая морально-психологическая стойкость, выдержка и решительность, готовность оказать помощь пострадавшим.

Первостепенной функцией образовательного пространства является профилактика чрезвычайных ситуаций и подготовка обучающихся к действиям в чрезвычайных ситуациях. Эти темы рассматриваются на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности», в том числе дается характеристика чрезвычайным ситуациям, рассматриваются особенности поведения в опасных ситуациях.

Дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» направлена на освоение знаний о безопасном поведении ученика в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера.

Однако, как показывает практика, данной информации мало для подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях. Поэтому психологам предоставляется роль формирования личности безопасного типа поведения.

В. Н. Неверов отмечает, что под личностью безопасного типа поведения понимается человек, безопасный для своей личности, окружающих людей, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости, и к защите себя, социума и природы от внешних угроз [10].

В. Н. Неверов также выделяет основные черты личности безопасного типа поведения: наличие мотивов, направленных на поведение гражданина общества, т. е. общественно-гражданские. Человек с безопасным типом поведения бережно относится к окружающему миру, обладает грамотностью в области безопасности жизнедеятельности; имеет навыки защиты от угроз окружающего мира, людей, исходящих от внешних источников и самого себя [10].

Рассматривая содержание поведенческих реакций подростков безопасного типа, Л. А. Михайлов выделяет несколько компонентов:

1. Ученик может предвидеть приближающуюся опасность по внутренним и внешним факторам.
2. Ученик может избежать чрезвычайной ситуации.
3. Ученик может преодолеть настигшую его опасность.
4. Ученик создает для себя ресурсы безопасности [9].

В чрезвычайной ситуации ученики испытывают затруднения в правильном оценивании опасности ситуаций, для многих учеников ситуация оценивается как нереалистичная, игровая.

А. М. Столяренко характеризует два ключевых понятия: «достоинства» и «экстремальные способности человека».

Интерпретируя термин «достоинство», автор описывает свойства, качества, знания, навыки, связанные с экстремальными способностями и экстремальной подготовленностью. Термин «экстремальные способности человека» подразумевает высокую степень соответствия его индивидуальных особенностей требованиям поведения и действий в экстремальных ситуациях, выступающую в качестве важной предпосылки успеха в них и обеспечения своей безопасности [6].

В настоящее время существует множество рекомендаций для детей разных возрастных групп, как вести себя в чрезвычайной ситуации. Однако данные рекомендации носят «технический», инструктивный характер. В них характеризуются действия, которые должен предпринять ребенок, чтобы обезопасить свою жизнь. Однако психологическая сторона данной проблемы упускается из виду. В силу индивидуальных особенностей не все дети могут адекватно реагировать на экстремальную ситуацию. Необ-

ходима передача не только знаний и умений, но и формирование адекватного поведения.

Основная задача психолого-педагогической подготовки к действиям в чрезвычайных ситуациях состоит в том, что в процессе обучения и воспитания нужно предусмотреть и поставить подростков в такие условия, в которых будут выработаны необходимые навыки для спасения. В ходе работы необходимо уменьшать новые, непонятные ситуации, в которых могут оказаться подростки и которые могут их застать врасплох.

Как отмечает Д. Р. Мерзлякова, психолого-педагогическая подготовка подростков к чрезвычайным ситуациям проходит ряд последовательных этапов:

1. Информирование о чрезвычайной ситуации. Данный этап включает:

- знания о чрезвычайной ситуации, ее особенностях;
- навыки и умения выживания в опасных для жизни ситуациях;
- навыки групповых действий в чрезвычайных ситуациях;
- навыки и умения обеспечения собственной безопасности;
- умения учиться на опыте преодоления трудностей.

2. Физическая развитость – особо развитые физические качества личности: выносливость, сила, ловкость, быстрота двигательных реакций. Данный этап реализуется в учебном процессе на уроках по физической культуре.

3. Морально-психологическая подготовка подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях, которая включает в себя: специфическую воспитанность подростка, моральную устойчивость, высокоморальное поведение в критических ситуациях, саморегуляция поведенческих реакций, умение мобилизовать внутренние резервы и силы; умение не теряться, отсутствие опасного, агрессивного поведения для себя и окружающих.

4. Экстремальная развитость качеств личности – развитость конкретных качеств, обеспечивающих успех в экстремальных условиях: сила воли (смелость, мужество), особая развитость познавательных процессов (осмотрительность, быстрота мышления, сообразительность, интуиция).

Третий и четвертый этап реализуется на специальных тренинговых занятиях, посвященных психолого-педагогической подготовке к действиям в чрезвычайной ситуации [3].

В ходе психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях необходимо учитывать единство следующих компонентов:

1. Когнитивный компонент – наличие определенных знаний о чрезвычайной ситуации, обеспечивающие выживание, подросток понимает

факторы опасности, способен анализировать опасную ситуацию, может оценить степень этой опасности.

2. Эмоциональный компонент – эмоциональная устойчивость, преодоление страха и растерянности, адекватное выражение своих эмоций, минимизация стрессового состояния.

3. Поведенческий компонент – умение принимать адекватное решение, навыки технического управления средствами связи, пожарной сигнализацией и т.д.

Психолого-педагогическая подготовка подростков к чрезвычайным ситуациям необходима. Образовательная среда обеспечивает своих учеников безопасностью, однако не всегда может предотвратить их попадание в чрезвычайную ситуацию.

С целью изучения готовности подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Большеберезниковская средняя общеобразовательная школа» Большеберезниковского муниципального района Республики Мордовия. В исследовании принимали участие учащиеся 7–8 классов в количестве 30 человек. Средний возраст испытуемых – 13–15 лет.

Цель эмпирического исследования – психолого-педагогическая подготовка подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Были поставлены следующие задачи эмпирического исследования:

1. Выявить исходный уровень готовности подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

2. Разработать и апробировать программу психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

3. Определить эффективность программы психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Для реализации поставленных задач в эксперименте использовались психодиагностические методики, программа психологического тренинга и метод математической обработки результатов исследования (U – критерий Манна-Уитни).

Методика «Прогноз» (С. М. Киров) использовалась с целью определения уровня нервно-психической устойчивости подростков и риска дезадаптации.

С ее помощью были выделены следующие уровни:

– высокий уровень – высокий уровень нервно-психической устойчивости;

– средний уровень – нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях;

– низкий уровень – высокий показатель нервно-психической неустойчивости, особенно в экстремальных условиях.

Количественный анализ результатов исследования, полученный с помощью данной методики, показал, что большинство подростков (83 %) характеризуются средним уровнем нервно-психической устойчивости. Низкий уровень выявлен у 10 % учеников, высокие показатели у 7 % подростков.

Методика «Копинг-тест Лазаруса» (Р. Лазарус, С. Фолкман) использовалась с целью определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий.

Данные исследования уровня копинг-механизмов подростков отражены в таблице 1.2.1.

Таблица 1.2.1

**Уровень копинг-механизмов подростков по методике
«Копинг-тест Лазаруса» (Р. Лазарус, С. Фолкман)**

Шкала	Уровень копинг-механизмов					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Конфронтация	0	0	4	13,3	26	86,7
Дистанцирование	3	10	7	23,3	20	66,7
Поиск социальной поддержки	1	3,3	18	60	11	36,7
Самоконтроль	0	0	12	40	18	60
Принятие ответственности	0	0	9	30	21	70
Бегство-избегание	19	63,3	9	30	2	6,7

Количественный анализ результатов исследования, полученных с помощью данной методики, показал, что высокий уровень копинг-механизмов по шкале бегство-избегание, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности характерен для 63,3 % подростков. Этим подросткам свойственны следующие поведенческие реакции: отрицание проблемы, фантазирование, неоправданные ожидания, отвлечение от проблемы, боязнь опасных для жизни ситуаций.

Средний уровень копинг-механизмов по шкале поиск социальной поддержки выявлен у 60 % подростков. Для решения фрустрирующих ситуаций эти подростки используют информационную, эмоциональную поддержку.

Для большинства подростков (86,7 %) характерен низкий уровень копинг-механизмов по шкале конфронтация. Эти подростки, оказавшиеся в чрезвычайной ситуации, не смогут использовать свое поведение для продуктивного выхода из данной ситуации. У 70 % испытуемых выявлен низкий уровень копинг-механизмов по шкале принятие ответственности, а у 66,7 % – по шкале дистанцирование. Данные подростки склонны сни-

жать значимость происходящей ситуации, стремятся отделиться от нее, испытывают сложности при принятии ответственных решений

Методика «Самооценка силы воли» разработана и описана Н. Н. Обозовым. Использовалась с целью изучения проявления силы воли подростками. Методика содержит 15 вопросов с вариантами ответов, выявляет три уровня развития силы воли: высокий, средний, низкий.

Количественный анализ результатов исследования, полученный с помощью методики «Самооценка силы воли», показал, что 50 % подростков характеризуются средним уровнем проявления силы воли. Низкий уровень проявления силы воли характерен для 26 % подростков. Высокий уровень выявлен у 24 % испытуемых.

На формирующем этапе эксперимента подростки (всего 30 учеников) были разделены на контрольную группу и экспериментальную группы, по 15 учеников вошли в каждую группу. С экспериментальной группой была реализована программа психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Цель программы: психолого-педагогическая подготовка подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Задачи:

1. Ознакомление с понятиями «чрезвычайная ситуация», «экстремальная ситуация».
2. Обучение навыкам поведения в чрезвычайных ситуациях, навыкам групповых действий в чрезвычайных ситуациях.
3. Формирование специфической воспитанности подростка, моральной устойчивости, саморегуляции поведенческих реакций.
4. Развитие силы воли (смелость, мужество), развитие познавательных процессов (осмотрительность, быстрота мышления, сообразительность, интуиция).
5. Обучение конструктивным способам выхода из чрезвычайных ситуаций.

Основания программы: работы П. С. Гуревича [1], И. Г. Малкиной-Пых [2], Д. Р. Мерзляковой [3], М. М. Морозовой [4], А. М. Столяренко [6], Ю. С. Шойгу [7] и др.

Вид программы: тренинговая программа.

Участники программы: программа предназначена для учащихся подросткового возраста (13–15 лет.)

Форма работы: групповая.

Общее время: 15 часов.

Частота встреч: 2 раза в неделю, по 45–55 мин. занятие.

Каждое занятие состояло из трех частей:

1. Вводная часть (разминка).
2. Основная (рабочая) часть.

3. Заключительная часть (завершение).

Тематический план занятий программы психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях представлен в таблице 1.2.2.

Таблица 1.2.2

Тематический план программы психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях

№	Тема занятия	Количество часов
1.	Знакомство, введение в тему тренинговой программы	1
2.	Сущность понятия «чрезвычайная ситуация», особенности поведения в чрезвычайных ситуациях	1
3.	Чрезвычайное взаимодействие в сфере «человек-опасность»	1
4.	Чрезвычайная ситуация: вызов и ответ	1
5.	Психология группы. Паника	1
6.	Личность безопасного типа поведения	1
7.	Адекватное реагирование в чрезвычайных ситуациях	1
8.	Психология страха. Как справиться со страхом	1
9.	Психология эмоций. Как держать эмоции под контролем	1
10.	Быстрота реакции. Принятие решения	1
11.	Самоконтроль и самоуправление	1
12.	Внутренняя личная готовность к действиям. Представление плана действий и его реальная применимость	1
13.	Оказание экстренной помощи	1
14.	Моделирование чрезвычайной ситуации	1
15.	Подведение итогов тренинговой работы	1
Всего		15

Ожидаемые результаты реализации программы:

- сформированы знания о чрезвычайной ситуации, ее особенностях;
- сформированы навыки поведения в чрезвычайных ситуациях, навыки групповых действий в чрезвычайных ситуациях;
- сформирована специфическая воспитанность подростка, моральная устойчивость, саморегуляция поведенческих реакций;
- развита сила воли (смелость, мужество), развиты познавательные процессы (осмотрительность, быстрота мышления, сообразительность, интуиция);
- подростки обучены конструктивным способам выхода из чрезвычайных ситуаций;
- сформирована психологическая готовность подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

На контрольном этапе в экспериментальной и контрольной группах было проведено повторное исследование уровня готовности подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях с помощью методик, использованных на констатирующем этапе.

Количественный анализ данных, полученный с помощью методики «Прогноз» (С. М. Киров), показал, что нервно-психическая устойчивость большинства участников экспериментальной группы (73,3 %) характеризуется высоким уровнем. Средний уровень выявлен у 26,7 % подростков. Подростков с низким уровнем нервно-психической устойчивости в экспериментальной группе нет. Для большинства подростков контрольной группы (86,7 %) характерен средний уровень нервно-психической устойчивости. Низкий уровень выявлен у 13,3 % подростков. Подростков с высоким уровнем нервно-психической устойчивости в контрольной группе не обнаружено.

Данные исследования уровня копинг-механизмов по методике «Копинг-тест Лазаруса» (Р. Лазарус, С. Фолкман) на контрольном этапе исследования свидетельствуют о том, что у большинства подростков экспериментальной группы (93,3 %) выявлен высокий уровень копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности по шкале «самоконтроль». Для этих подростков характерно преодоление негативных переживаний в связи с проблемой (опасной ситуацией). Средний уровень копинг-механизмов по шкалам «дистанцирование» и «принятие ответственности» обнаружен у 33,4 % испытуемых. Низкий уровень копинг-механизмов по шкале «бегство – избегание» выявлен у большинства испытуемых (93,3 %). Эти подростки не стремятся избежать ситуация, а хотят продуктивно и адекватно из нее выйти, разрешить затруднительную или опасную ситуацию. Полученные данные на контрольном этапе исследования показали, что у подростков экспериментальной группы готовность к действиям в чрезвычайной ситуации стала выше по сравнению с контрольной группой.

Данные сравнительного анализа проявления силы воли подростков по методике «Самооценка силы воли» (Н. Н. Обозов) на контрольном этапе исследования свидетельствуют о том, что 86,7 % подростков экспериментальной группы имеют высокий уровень проявления силы воли, 13,3 % характеризуются средним уровнем проявления силы воли. Подростков с низким уровнем проявления силы воли в экспериментальной группе нет. В контрольной группе высокий уровень проявления силы воли выявлен у 26,7 % учащихся, средний – у 46,6 % подростков, низкий – у 26,7 % учеников.

Для определения эффективности апробированной программы психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных

ситуациях был использован метод статистической обработки U - критерий Манна-Уитни.

По методике «Прогноз» (С. М. Киров) данные экспериментальной группы являются статистически значимыми на уровне $p \geq 0,01$.

По методике «Копинг-тест Лазаруса» (Р. Лазарус, С. Фолкман) получены статистически значимые результаты на уровне $p \geq 0,01$ по шкалам: «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «бегство-избегание», на уровне $p \geq 0,05$ по шкалам: «дистанцирование», «принятие ответственности».

По методике «Самооценка силы воли» (Н. Н. Обозов) данные экспериментальной группы являются статистически значимыми на уровне $p \geq 0,05$.

Таким образом, данные, полученные в ходе контрольного этапа исследования, доказывают эффективность разработанной и апробированной программы психолого-педагогической подготовки подростков к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Список использованных источников

1. Гуревич, П. С. Психология чрезвычайных ситуаций / П. С. Гуревич. – Москва : Юнити-Дана, 2017. – 495 с. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1028566> (дата обращения: 10.05.2021). – ISBN 978-5-238-01246-9. – Текст : электронный.
2. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в экстремальных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : КноРус, 2021. – 418 с. – ISBN 978-5-406-07843-3. – Текст : непосредственный.
3. Мерзлякова, Д. Р. Психологическая устойчивость человека в чрезвычайных ситуациях / Д. Р. Мерзлякова. – Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2014. – 274 с. – ISBN 978-5-4312-0269-8. – Текст : непосредственный.
4. Морозова, М. М. Компетентностно-деятельностный подход в реализации готовности старших подростков к действиям в чрезвычайных и экстремальных ситуациях / М. М. Морозова, К. В. Морозова, В. Н. Осипова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы физического воспитания и безопасности жизнедеятельности в системе образования : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 07 декабря 2018 г. / под редакцией Л. И. Костюниной, О. Л. Быстровой. – Ульяновск : Ульяновский государственный педагогический университет им. Н. И. Ульянова, 2019. – С. 44–48.
5. Одинцова, М. А. Психология экстремальных ситуаций / М. А. Одинцова, Е. В. Самаль. – Москва : Юрайт, 2020. – 303 с. – ISBN 978-5-534-01915-5. – Текст : непосредственный.
6. Столяренко, А. М. Экстремальная психопедагогика / А. М. Столяренко. – Москва : Юнити-Дана, 2002. – 608 с. – ISBN 5-238-00382-X. – Текст : непосредственный.
7. Шойгу, Ю. С. Психология экстремальных ситуаций / Ю. С. Шойгу. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 272 с. – ISBN 978-5-4461-0792-6. – Текст : непосредственный.

8. Черныш, И. В. Выживание в экстремальных ситуациях / И. В. Черныш. – Москва : Физическая культура, 2009. – 160 с. – ISBN 978-5-9746-0070-8. – Текст : непосредственный.

9. Михайлов, Л. А. Психологическая защита в чрезвычайных ситуациях / Л. А. Михайлов, В. П. Соломин, А. Л. Михайлов [и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 256 с. – ISBN 9785388003997. – Текст : непосредственный.

10. Неверов, В. Н. Формирование личности безопасного типа поведения при обучении ОБЖ: психолого-педагогический аспект / В. Н. Неверов, А. М. Деркач. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – № 5-1(64). – С. 50–53.

2. ТРЕНИНГ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКОВ

2.1 РАЗВИТИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ХОДЕ ТРЕНИНГОВЫХ ЗАНЯТИЙ

**Сергунина Светлана Валентиновна,
Шевякова Евгения Алексеевна**

Аннотация: Авторами обоснована актуальность проблемы развития гибкости мышления учащихся подросткового возраста в процессе тренинговых занятий, представлены результаты проведенного эмпирического исследования гибкости мышления подростков, обоснована программа тренинга «Гибкий склад ума», разработанная для подростков, раскрыты особенности ее апробации и представлены доказательства эффективности спроектированного тренинга.

Ключевые слова: гибкость мышления; ригидность мышления; креативность; подростковый возраст; психологический тренинг.

В современном обществе от подростка требуются умения и навыки эффективного поведения в новой, нестандартной ситуации, предполагающей изменения привычных способов действий; учета другой точки зрения; способности порождения разнообразных идей, т.е. сформированности гибкости мышления. Именно в подростковом возрасте гибкость мышления начинает активно развиваться совместно с процессами накопления знаний и представлений о предметах, формирования способности строить гипотезы, расширения интереса к окружающему, проявления творческой инициативности.

Однако не все подростки достигают оптимальной степени развития гибкости мышления. Недостаточный уровень развития гибкости мышления оказывает значимое влияние на адаптацию к школьной среде, характер и успешность учебной деятельности, способствует формированию стереотипного мышления, шаблонного поведения. Исходя из этого, актуализируется проблема целенаправленного развития гибкости мышления подростков.

В качестве одной из эффективных технологий развития гибкости мышления подростков можно рассматривать психологический тренинг. В ходе выполнения тренинговых заданий подростки накапливают новые знания и представления, обмениваются опытом, пытаются понять сущность предмета, явления, определить его составляющие, преобразовать его, отступить от стереотипности, предложить новые идеи. В то же время проблема развития гибкости мышления подростков посредством тренинга остается открытой, что обуславливает ее исследование.

Проблема мышления, его природа, специфика развития волнует множество исследователей. Однако в настоящее время отсутствует единство подходов к его изучению в силу сложности и емкости этого феномена. Обобщая имеющиеся исследования, можно отметить, что мышление – это высшая психическая функция; процесс, познавательная деятельность, характеризующаяся обобщенным и опосредованным отражением действительности, установлением связей и отношений между познаваемыми объектами (Л. С. Выготский [1], С. Л. Рубинштейн [2] и др.)

Одной из характеристик мышления является его гибкость. Большой вклад в изучение гибкости мышления внесли следующие ученые: Дж. Гилфорд [3], Е. С. Ермакова [4], Р. Б. Кэттелл [5], Т. Е. Левицкая [6], Н. А. Менчинская [7], П. Торренс [8] и др.

Так, Р. Б. Кэттелл рассматривает гибкость мышления как свойство, противоположное ригидности, т.е. умение корректировать мыслительные действия и схемы поведения, отсутствие рутинных способов действий, их вариабельность [5].

Дж. Гилфорд описывает гибкость мышления как способность производить разнообразные идеи, обозначая ее как один из параметров креативности. Он различает два типа гибкости мыслительных действий:

- спонтанный (возникающий самопроизвольно, без внешнего стимула);
- адаптивный (адаптированная гибкость относительно изменившейся ситуации) [3].

В теории креативности П. Торренса гибкость мышления – это, в первую очередь, быстрый и легкий переход от одного класса предметов или явлений к другому, позволяющий строить комплекс идей. Эта способность во многом определяется уровнем информированности субъекта и его мотивацией [8].

В исследованиях Н. А. Менчинской гибкость мышления – это способность варьировать способы действий в рамках заданной цели, легко переходя от одного к другому, преодолевая инерцию предыдущего действия; формировать обратные связи; перестраивать образы, выдвинутые гипотезы в соответствии с изменившимися условиями задачи [7].

Под гибкостью мышления понимается способность субъекта анализировать разные признаки предмета, обобщать их по разным основаниям, рассматривать один и тот же объект, явление с разных сторон. Структуру гибкости мышления составляют специфические представления, с помощью которых можно увидеть признак в системе свойств и связей предмета, произвести переориентировку признаков и аналитико-синтетические мыслительные действия. Следовательно, при формировании гибкости мышления детей необходимо активизировать представления и развивать соответствующие мыслительные действия [4].

Гибкость мышления рассматривается Т. Е. Левицкой не только как компонент креативности, но и как важный личностный ресурс, способствующий адекватному реагированию на новые жизненные ситуации, сохраняя при этом психическое здоровье [6].

Таким образом, следует отметить, что в научной психолого-педагогической литературе гибкость мышления рассматривается с различных позиций:

- как свойство мышления, противоположное ригидности, стереотипности, шаблонности;
- как необходимый компонент продуктивного мышления;
- как один из параметров креативности.

Уделяется внимание природе развития гибкости мышления, ее характеристикам, а также ее влиянию на эффективность деятельности. Под гибкостью мышления мы понимаем свойство творческого мышления, характеризующееся умением выявлять скрытые, неочевидные стороны, свойства, функции предметов, явлений; варьированием способов решения задачи, легкостью перехода от одного способа действия к другому.

В подростковом возрасте все аспекты психического развития находятся в стадии активной перестройки и формирования. Подростковый возраст является одним из ключевых периодов формирования мышления. Приобретенные в младшем школьном возрасте мыслительные операции становятся формально-логическими. Подросток может достаточно легко абстрагироваться от конкретного, наглядного материала и рассуждать в чисто словесном плане. На основе общих посылок он уже может строить гипотезы, проверять или опровергать их, что свидетельствует о приоритетном развитии у него логического мышления. Подростки владеют мыслительными операциями обобщения, абстрагирования, классификации.

В подростковом возрасте наблюдается рост развития всех свойств мышления. Это период становления креативности, когда ребенок осознанно преодолевает стереотипы, шаблоны и стремится к созданию оригинальных идей и объектов. У подростков в ходе преобразования проблемной ситуации начинается так называемый поиск отражения развития объекта, т.е. выход из рамок нормативного.

Подросток осуществляет поиск взаимосвязи образно-знаковых мыслительных средств и диалектических мыслительных действий. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные подходы в ее решении, проявить зоркость в поисках проблем, способность к переносу опыта, сближения понятий.

Проявление гибкости мышления подростков различно в зависимости от возраста, личностных и интеллектуальных способностей, стремления к самостоятельности и инициативности:

1) В младшем подростковом возрасте проявляются начальные навыки смены способов решения, легкой перестройки интерпретации ситуаций.

2) Приблизительно к 13–14 годам подросток овладевает навыками мыслительной деятельности. Но проявляя способности к размышлению, осуществлению формально-логических операций, он все еще не обладает высокой гибкостью мышления взрослого.

3) Старшие подростки могут совершенствовать свои аналитические способности в процессе исполнения прогностической деятельности, отмечается легкость перехода к серии действий, многоплановость отражения условий задачи, показывают навыки глубокого анализа предмета, выходят за рамки схематизации, шаблонности.

При развитии гибком мышлении проявляется способность мысленно видеть решения задачи, разделять это решение на составляющие. Это помогает учесть все разнообразие развития задачи, снижая тривиальность. Обучающийся переносит накопленные им знания, рассуждает на тему решения задачи, преобразовывая известную информацию, и вносит ее в иной контекст. Однако исследователи отмечают, что среди подростков есть те, у кого уровень развития гибкости мышления не достигает своих нормативных значений [9; 10; 11].

Для развития гибкости мышления подростков может быть использован психологический тренинг. Тренинг понимается как многофункциональный метод изменения и развития психологических характеристик с целью развития личности, улучшения и гармонизации психологического состояния человека, а также приобретения жизненно важных знаний, навыков и способностей.

Тренинг как технология развития мышления очень эффективен в подростковом возрасте. Применение тренинга способствует:

- развитию творческого воображения, активизации способности находить новые нестандартные решения задач;
- снятию основных креативных барьеров, к которым относятся эмоциональное напряжение, чувство отверженности, неуверенности;
- формированию мотивации к творческой деятельности и уверенности в творческих способностях;
- формирование позитивного отношения к самопрезентации и обучению;
- развитию позитивного творческого отношения к деятельности, творческой инициативности [9].

В вопросе развития гибкости мышления в ходе реализации психологического тренинга основную роль играют задачи повышенной трудности, требующие от учеников применения нетрадиционных подходов к их решению. Их разработка основывается на комплексе методов, таких как ме-

тод мозгового штурма, метод попарного сравнения, метод перепутанных линий (цепей), метод шифров, метод понятийно-терминологической интеллектуальной карты [10; 11].

Мы предполагаем, что уровень развития гибкости мышления подростков можно повысить путем применения тренинговых занятий, при проектировании которых за основу берется развитие аналитико-синтетической деятельности, варьирования и переключения мыслительных действий (легкостью перехода) с одного образа действия на другой, творческой инициативы.

С целью развития гибкости мышления подростков в ходе тренинговых занятий было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г.о. Саранск. Участники – 48 подростков 14–15 лет.

Эксперимент включал три этапа:

- констатирующий (исследование исходного уровня развития гибкости мышления подростков);
- формирующий (проектирование и реализация программы психологического тренинга развития гибкости мышления подростков);
- контрольный (оценка эффективности разработанной программы психологического тренинга развития гибкости мышления подростков).

Для изучения гибкости мышления были подобраны следующие диагностические методики: «Гибкость мышления» А. С. Лачинса, «Круги» Э. Вартега, субтест «Использование предметов» (варианты употребления) из общего теста Дж. Гилфорда на изучение творческого мышления.

1. Методика «Гибкость мышления» А. С. Лачинса проводилась в форме тестирования и была направлена на оценку пластичности или ригидности мышления испытуемых.

Испытуемым предлагалось написать одну и ту же фразу разными способами. Обработка полученных результатов предполагала подсчет количества написанных букв с целью определения коэффициента креативной гибкости ($K_{\text{гиб}}$). Если полученный результат $K_{\text{гиб}}$ находился в пределах 0,5–1, то следовало говорить о пластичности мышления, менее 0,5 – наоборот о ригидности.

2. Методика «Круги» Э. Вартега.

Испытуемым раздавался бланк, на котором было нарисовано 20 кругов, используя их за основу, предлагалось нарисовать различные предметы и явления. Обработка полученных результатов предполагала подсчет количества классов рисунков, за каждый класс начислялся 1 балл.

3. Субтест «Использование предметов (варианты употребления)» являлся одним из общей серии теста Дж. Гилфорда на изучение творческого мышления и был направлен в нашем случае на оценку гибкости мышления подростков.

Испытуемым предлагалось перечислить все возможные варианты употребления предмета – газеты. Все ответы фиксировались и группировались по классам (категориям). За каждую категорию начислялось 3 балла, показатель гибкости – это число использованных категорий.

На первом этапе исследования был выявлен исходный уровень развития гибкости мышления подростков.

С помощью методики «Гибкость мышления» А. С. Лачинса мы выявили выраженность пластичности и ригидности мышления испытуемых. Согласно полученным данным, пластичностью (гибкостью) мышления обладали 68,8 % подростков. Они свободно распоряжались исходным материалом, легко переходили от одной деятельности к другой, показали способность ориентироваться в новой ситуации, оперативно реагировать на нее, устанавливать ассоциативные связи, принимать адекватные решения.

Ригидность мышления была свойственна 31,2 % исследуемых. Подростки с выраженной ригидностью мышления с большим трудом отказывались от намеченного плана действий, следовали первоначально заданной инструкции, им было трудно корректировать свое поведение при изменении ситуации.

Таким образом, достаточно большой процент подростков, участвующих в исследовании, не проявляли гибкости мышления.

Следующая методика, с помощью которой мы изучали гибкость мышления подростков, – «Круги» Э. Вартега. Согласно полученным данным, высокий уровень развития гибкости мышления показали 22,9 % обучающихся. Такие подростки достаточно быстро «переключались» между задачами. Их идеи относились к 6–7 классам. Для них характерны широта поиска, легкость перехода к серии действий. Полученные рисунки словесно интерпретировались и объяснялись.

Средний уровень развития гибкости мышления показали 47,9 % обучающихся. Такие подростки также легко переходили и переключались с одного действия на другое, но широта их вариаций – от 3 до 4 классов.

Низкий уровень развития гибкости мышления показали 29,2 % обучающихся. Они могли нестандартно подходить к решению задачи и в некоторых ситуациях быстро переключаться с одной проблемы на другую. Широта их вариаций – от 1 до 2 классов, т.е. минимальное количество и разнообразие категорий или классов, к которым принадлежат идеи. Полученные рисунки часто повторялись, отсутствовали разнообразные соединения, перестановки, сочетания, отмечалось однообразие принятых схем мышления и схем действия.

Следовательно, большинство подростков, принявших участие в исследовании, имели средний и низкий уровни развития такого важнейшего свойства, как гибкость мышления.

С помощью субтеста «Использование предметов (варианты употребления)» из общего теста Дж. Гилфорда на изучение творческого мышления мы также выявили проявление гибкости мышления испытуемых.

Согласно данным, полученным по субтесту, высокий уровень развития гибкости мышления показали 18,7 % обучающихся. Данные подростки сразу же анализировали ситуацию, соотносили знания с заданием, понимали возможность многоаспектного видения объекта, быстро «переключались» между мыслями и задачами, с легкостью отступали от привычного применения предмета, шаблонных способов решения, находили идеи в ходе переосмысления его сторон и интерпретацией в новых свойствах и отношениях, проявляли творческую инициативность. Их идеи относились в среднем к 9–10 классам.

Средний уровень развития гибкости мышления показали 52,1 % обучающихся. Такие подростки также демонстрировали способность к анализу, преобразованию предмета, быстро «переключались» между мыслями и задачами, но варианты решения относились в среднем к 5–6 классам.

Низкий уровень развития гибкости мышления показали 29,2 % обучающихся. Таким учащимся сложно преобразовывать различные элементы для получения новых форм, для них свойственно использовать готовый и проверенный материал. Такие подростки по-прежнему путались в поиске нового в объекте, приходя к стереотипному мнению. Широта вариаций их идей – от 2 до 3 классов, т.е. минимальное количество и разнообразие категорий или классов, к которым принадлежат идеи. Полученные результаты подтверждают, что большая часть испытуемых имеют средний и низкий уровни развития гибкости мышления.

Таким образом, преобладающая часть обучающихся проявляли гибкость мышления. В то же время часть подростков, участвующих в эмпирическом исследовании, характеризовалась низким уровнем развития гибкости мышления, трудностями в проведении аналитико-синтетической деятельности, переключении (легкости перехода) с одного образа действия на другой, низкой степенью творческой инициативы.

Следовательно, для целенаправленного развития гибкости мышления подростков необходимо спроектировать и реализовать программу психологического тренинга с использованием различных психолого-педагогических технологий. В ходе тренинговых занятий подростки смогут осуществлять аналитико-синтетическую деятельность, варьирование способов действий, поиск эффективных решений поставленной задачи, пересмотреть уже имеющиеся знания в соответствии с решаемыми вопросами, проявить творческую инициативу, что, по нашему мнению, позволит повысить уровень развития гибкости мышления.

Этапами проектирования программы психологического тренинга развития гибкости мышления подростков выступили:

1. Целевой – определение целей тренинга, выделение круга умений и навыков, которым обучатся подростки, проблем, которые планируются решать в процессе тренинга.

2. Методический – описание формы занятий, блоков, тематики занятий, техник, приемов, которые используются на занятиях, разработка упражнений к каждой технике и приему.

3. Заключительный – подготовка раздаточных материалов, создание комфортной среды обучения. На данном этапе осуществлялась подготовка раздаточных материалов, материалов и оборудования, выбиралось место проведения тренинга.

Итогом результатом проектирования программы психологического тренинга развития гибкости мышления подростков стала программа «Гибкий склад ума».

Цель тренинга – создание условий для развития гибкости мышления подростков.

Задачи тренинга:

- развитие аналитико-синтетической деятельности подростков;
- развитие способности переключения (легкости перехода) с одного образа действия на другой;
- развитие творческой инициативы.

Участники тренинга: подростки, имеющие низкие показатели гибкости мышления.

Основное содержание тренинга было разбито на тематические блоки: «Знакомимся, сближаемся», «Обучаемся», «Подводим итоги».

1. «Знакомимся, сближаемся». Занятия: «Знакомство», «Вместе».

Цель: включение в тренинговую работу, снятие эмоционального напряжения, психологических зажимов, сплочение участников.

2. «Обучаемся». Занятия: «Много идей», «Взгляд с другой стороны», «Вот так ситуация», «Ассоциативное мышление», «Творим своими руками», «Словесное творчество», «Мое творчество», «Воображение», «Выразительность», «Творчество как стиль жизни», «Творческий подход», «Необычное».

Цель: развитие способности анализа существующей ситуации, варьирования способов решения, легко переключаясь между ними; смена алгоритма решений, отказ от шаблона модели анализа и синтеза; развитие способности свободного распоряжения предложенным материалом, видения ситуации в развитии.

3. «Подводим итоги». Занятие «Прощание».

Цель: подведение итогов, проведение самоанализа и саморефлексии опыта.

Структура занятий содержала три части:

1. Вводная часть. Цель: введение в новую тему занятия, настрой на совместную деятельность, снятие эмоционального напряжения, достижение контакта участников.

2. Основная часть. Цель: развитие гибкости мышления подростков.

3. Заключительная часть. Цель: подведение итогов занятия, осознание собственных изменений, закрепление положительных эмоций.

Отразим содержание программы психологического тренинга «Гибкий склад ума».

Занятие 1. «Знакомство».

Цель: познакомить участников тренинга, создать в группе доверительные отношения, снять психоэмоциональное напряжение, настроить на результативную, спокойную работу.

Ход: Ритуал приветствия. Представление ведущего тренинга. Организационные вопросы. Главные правила работы в группе. Упражнения: «Имя», «Рукопожатие вслепую», «Ласковое слово», «Самый-самый», «Кто я?» (арт-упражнение); «Никто не знает», «Кто как поведет?», «Ты». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 2. «Вместе».

Цель: сплотить группу; формировать благоприятный психологический климат в группе; развивать умение работать в команде; выстраивать эффективное командное взаимодействие, сплочение группы.

Цель: Ритуал приветствия. Упражнения: «Счет до десяти», «Путанка», «Кто быстрее?», «Передача», «Крокодил». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 3. «Много идей».

Цель: развивать способность переключаться с одной идеи на другую, работать с материалом.

Ход: Ритуал приветствия. Игры: «Сопоставим признаки разных предметов», «Поезд»; упражнение «Реши задачу». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 4. «Взгляд с другой стороны».

Цель: развитие способности преобразовывать мир; переключать мысли, находить несколько вариантов решения задачи, использовать творческий подход.

Ход: Ритуал приветствия. Арт-упражнение «Какого цвета твое настроение сейчас?». Упражнения: «Стаканчик», «Рефрейминг», «Необычное использование». Игра «Путаница». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 5. «Вот так ситуация».

Цель: тренировать подвижность мышления; стимулировать нестандартный подход к решению проблемы, развивать способность переключать мысли, рассматривать различные варианты решения задачи; разви-

вать способность к поиску новых стратегий решения, развивать навыки управления творческим процессом.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Ситуации», «Что, откуда, как», «Проблемы, проблемы», «Привычки». Игра «Пишущая машинка». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 6. «Ассоциативное мышление».

Цель: развивать способность переключаться с одной мысли на другую, использовать творческий подход; осуществлять поиск новых стратегий решения.

Ход: Ритуал приветствия. Разминка «Под гипнозом». Упражнения: «Если нравится тебе, то делай так...», «Мнемотехника», «Зайка моя», «Мои ассоциации». Игры: «Ассоциации», «Игра в цвета», «Считалка». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 7. «Творим своими руками».

Цель: развивать способность переключаться с одной мысли на другую, использовать творческий подход; осуществлять поиск новых стратегий решения.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Подарок», «Патентное бюро», «Шарик», «Нестандартное действие», «Групповой рисунок», «Рисуем музыку», «Спортивный костюм». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 8. «Словесное творчество».

Цель: стимулировать вербальное творчество, мобилизовать творческие возможности участников; развивать способность видеть проблему в многообразии подходов; обучать участников способности варьировать мысли, прогнозировать всевозможные варианты исхода.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Эстафета движений», «Мозговой штурм», «Акулы пера», «Переправа», «Трио», «Фантастическое слово», «Телевизор». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 9. «Мое творчество».

Цель: мобилизовать творческое «Я» участников; развивать способность видеть проблему в многообразии подходов; свободно распоряжаться исходным материалом; переключаться с одной мысли на другую.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Лучшее качество», «Построение спектрограмм», «Мои сильные стороны», «Эстафета» (игра-импровизация), «В кругу проблем», «Три движения», «Причины и следствия», «Яркое впечатление». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 10. «Воображение».

Цель: развивать умение абстрагироваться; способность переключаться между мыслями, использовать творческий подход, умения отказаться от шаблона, осуществлять поиск новых стратегий решения, работать с материалом.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнение «Мое отражение». Психологическая разминка. Неоконченные предложения «Что делает буква». Упражнение-ассоциация «Гулливвер». Упражнения: «Баржа», «Смотрим как марсианин», «Воображение». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 11. «Выразительность».

Цель: развивать способность фантазировать, генерировать идеи, выходить за рамки непосредственно представленной ситуации; отказаться от шаблона, осуществлять поиск новых стратегий решения, работать с материалом.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Четыре буквы», «Промежуточное звено», «Назови рисунки», «Решительность», «Настойчивость», «Риск». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 12. «Творчество как стиль жизни».

Цель: развивать способность отказаться от шаблона, осуществлять поиск новых стратегий решения, работать с материалом; видеть ситуацию в развитии; творчески подходить к проблемам и рассматривать различные варианты их решения.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Двойник», «Волшебный бинокль», «Вживание в предмет». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 13. «Творческий подход».

Цель: расширять границы творческой деятельности, способствовать развитию способности отказаться от шаблона, осуществлять поиск новых стратегий решения, работать с материалом.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Тест Струпа», «Новые правила», «Оригинальный рассказ». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 14. «Необычное».

Цель: развивать способность переключаться с одной мысли на другую; видеть ситуацию в развитии.

Ход: Ритуал приветствия. Упражнения: «Почемучки», «Несостыковка», «Прошлое», «Небылицы», «Так не бывает». Рефлексия. Ритуал прощания.

Занятие 15. «Подводим итоги».

Цель: закрепить гибкость мышления; создать условия для дальнейших позитивных отношений участников тренинга; подвести итоги проделанной работы.

Ход: Ритуал приветствия. Разминка «Интервью». Упражнения: «Почемучки», «Карусели», «Незаконченное предложение», «Рисунки с продолжением» (арт-упражнение). Релаксация «Вверх по радуге». Рефлексия по всему тренингу. Ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

Упражнения, используемые в тренинге, были отобраны в ходе изучения материалов, представленных в работах Е. С. Ермаковой [4], Н. А. Вдовиной [9], С. С. Быковой [11] и др.

Для эффективной работы на тренинге необходимо создание специальной среды, способствующей развитию гибкости мышления – это неопределенность, стимулирующая поиск собственных ориентиров и многовариантность, которая обеспечивает возможность их нахождения [11].

Задания и упражнения, направленные на развитие гибкости мышления, используемые в психологическом тренинге, должны отвечать ряду параметров:

- предполагать перевоплощение в разнообразные состояния;
- способствовать совместному функционированию эмоционально-волевых и интеллектуальных учебно-познавательных процессов;
- предполагать обязательное погружение в проблему;
- предусматривать уход от стереотипов и шаблонов путем рассмотрения противоположных понятий, идей;
- предусматривать этап накопления информации;
- предполагать видение предметов с позиции многофункциональности;
- развивать ассоциирование [6; 7].

В ходе тренинга были использованы следующие *методы*: групповая дискуссия, мозговой штурм, метод попарных сравнений, игры, экспериментирование, перепутанные цепи, метод шифров, понятийно-терминологическая карта, метод комбинирования, метод самоанализа и др.

Одним из эффективных методов развития гибкости мышления подростков считается *метод мозгового штурма*, т.е. оперативный метод решения задач, при котором участники обсуждения генерируют максимальное количество решений стоящей перед ними задачи, в том числе самые фантастические и глупые. Метод «мозговой штурм» способствует пониманию критериев качества генерации идей в группе, способствует тренировке умения вести генерацию идей в соответствии с правилами и быть его конструктивными участниками, переключаться с одной мысли на другую, действовать в необычных ситуациях.

Развивать гибкость мышления подростков можно, используя *проблемные ситуации* и *метод попарного сравнения*. Проблемные ситуации позволяют активизировать действия подростка, отказаться от принятых, шаблонных действий, моделируя различные варианты выхода из ситуации и используя механизмы принятия решения. Метод попарного сравнения используется для установления предпочтения объектов при сравнении всех возможных пар.

Метод перепутанных линий (цепей) позволяет осмыслить, проанализировать большой объем предложенной информации, выявить закономерность каких-либо событий, явлений. Метод шифров развивает умение подростков адаптироваться к новым обстоятельствам, предлагать вари-

тивность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, осуществлять выбор между решениями, уметь наблюдать и анализировать.

Метод понятийно-терминологической интеллектуальной карты помогает подростку справиться с информационным потоком, выделить различные признаки и свойства объекта, учитывая многообразие существующих точек зрения. Суть данного метода заключается в особой записи (в специализированную форму) всех идей, ассоциирующихся с заданным понятием. Метод позволяет устанавливать ассоциативные связи, развивать способность видеть ситуацию в развитии.

Следовательно, используемые в процессе группового взаимодействия методы позволят подросткам увидеть многообразие аспектов в подходе к решению задачи, совместно найти новые пути решения проблемы и проанализировать комбинации элементов прошлого опыта всех участников, создать условия для поиска эффективных решений поставленной задачи и стимулировать участников к варьированию способов действий, к перестройке уже имеющихся знаний в соответствии с решаемыми вопросами.

Практическая апробация программы тренинга «Гибкий склад ума» была осуществлена на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г.о. Саранск, Республики Мордовия. Занятия посетили 14 подростков, учащихся 9 класса, имевших низкий уровень развития гибкости мышления по результатам констатирующего эксперимента. Программа тренинга предусматривала 15 занятий, общей продолжительностью 60–90 минут, с количеством встреч – 2 раза в неделю.

Ожидалось, что у подростков после участия в тренинге улучшится способность к варьированию и поиску новых (нестандартных) стратегий решения задач; умение работать с исходным материалом, проводить анализ, синтез имеющихся начальных данных, устанавливать ассоциативные связи и переходить к новым понятиям предмета, часто далеким друг от друга по своей сути; способность видеть ситуацию в развитии; способность к многоуровневому познанию и всестороннему рассмотрению объектов, предметов, явлений; активизируется творческая инициативность.

Дополнительно нами разработаны методические рекомендации, направленные на развитие гибкости мышления подростков и предложены участникам образовательного процесса: педагогам, педагогу-психологу, родителям, самим подросткам.

Педагогам образовательной организации были даны следующие рекомендации:

1. В конце каждого урока проводить интеллектуальные минутки по теме, содержащие необычные ситуации, мыслительные задачи, провоцирующие школьников к проявлению гибкости мышления.

2. Поощрять поиск школьниками нескольких вариантов решения стоящей перед ними проблемы, задачи.

3. Давать посильные задания для обучающихся.

4. Проводить самоанализ деятельности школьников на занятиях.

5. Применять педагогические методы похвалы и поддержки обучающихся.

6. Поддерживать учеников, которые задают вопросы, чаще всего это думающие и стремящиеся к знаниям школьники.

7. Показывать пример проявления гибкости мышления, приводя примеры нестандартных решений по определенной ситуации.

8. Внимательно следить за появлением ограничивающих стереотипов.

Рекомендации педагогу-психологу образовательной организации:

1. Осуществлять мониторинг развития гибкости мышления подростков на разных этапах обучения.

2. Осуществлять психологические консультации с педагогами и родителями по вопросам методов и приемов развития гибкости мышления школьников.

3. Проводить групповые занятия по развитию мышления подростков, развитию аналитико-синтетической деятельности; развитию способности переключения поведения (легкость перехода) с одного образа действия на другой, развитию интеллектуальной инициативы.

Родителям подростков были даны следующие рекомендации:

1. Пробуйте с ребенком в привычной обстановке в рамках определенной темы менять привычные временные, пространственные связи; обобщать объекты по разным основаниям; преобразовывать действия.

2. Попробуйте с ребенком обдумывать несколько вещей одновременно.

3. Решайте с ребенком комбинаторные задачи.

4. Ставьте перед подростком различные вопросы: Почему? Как? Зачем? Когда? Где? и другие.

Рекомендации подросткам:

1. Решайте загадки и головоломки, логические задачи.

2. Находите связь между несвязанными на первый взгляд темами, предметами, явлениями.

3. Расширяйте свой кругозор.

4. Находите новые способы использования обычных предметов.

5. Опровергайте свои собственные предположения.

6. Всегда находите несколько «правильных» ответов, приходящих на ум.

7. Придумайте тему и сосредоточьтесь на ней, рассмотрите ее с разных позиций.

8. Не миритесь с наличием у Вас одного единственного способа решения задачи, проблемы, даже если он является правильным. Ищите, придумывайте разные варианты. Применяйте этот подход в повседневной жизни для решения различных задач.

9. Будьте внимательны к деталям и мелочам.

На следующем этапе исследования была проведена повторная диагностика подростков экспериментальной группы с целью оценки эффективности психологического тренинга развития гибкости мышления. Достоверность изменений показателей гибкости мышления испытуемых до и после их участия в формирующем эксперименте подтверждалась с помощью метода математической статистики Т-критерия Вилкоксона.

Рассмотрим результаты исследования пластичности и ригидности мышления подростков экспериментальной группы до и после участия в формирующем эксперименте по методике А. С. Лачинса «Гибкость мышления».

Согласно полученным данным, на контрольном этапе исследования пластичность мышления показали 78,6 % подростков, что на столько же больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Такие подростки имели коэффициент гибкости в пределах от 0,5 до 1. Они способны легко перейти от одной деятельности к другой, ориентироваться в новой ситуации, оперативно реагировать на нее, принимать адекватные решения.

Для 21,4 % подростков на контрольном этапе исследования по-прежнему был характерен низкий уровень гибкости мышления. Этот показатель на 78,6 % меньше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Такие подростки испытывали затруднения в новой ситуации. Их коэффициент креативной гибкости был по-прежнему меньше 0,5.

С помощью Т-критерия Вилкоксона доказана достоверность различия показателей гибкости / ригидности мышления подростков до и после формирующего эксперимента на однопроцентном уровне значимости ($T_{эмп.} = 4,5^{**}$, при $^{**}T_{кр(0,01)} \leq 15$; $^{*}T_{кр(0,05)} \leq 25$, для $n = 14$). Интенсивность сдвигов в развитии гибкости мышления подростков в типичном направлении превосходит интенсивности сдвигов в развитии гибкости мышления подростков в нетипичном направлении, что подтверждало значимость влияния психологического тренинга «Гибкий склад ума» на развитие гибкости мышления подростков экспериментальной группы.

Далее сравним результаты проявления гибкости мышления испытуемых до и после их участия в формирующем эксперименте, полученные с помощью методики «Круги» Э. Вартега, которые представлены в таблице 2.1.1.

**Распределение подростков по уровню развития гибкости мышления
до и после формирующего эксперимента
(методика «Круги» Э. Вартега)**

Уровень развития	Количество учащихся				Значение и значимость $T_{эмп.}$
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	0	0	1	7,2	5**
Средний	0	0	9	64,3	
Низкий	14	100,0	4	28,5	

Примечание: ** $T_{кр(0,01)} \leq 15$; * $T_{кр(0,05)} \leq 25$, для $n = 14$.

Согласно полученным данным, высокий уровень развития гибкости мышления (способности быстро переключаться с одной идеи на другую) на контрольном этапе исследования показали 7,2 % испытуемых, что на столько же больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Их характеризовала способность анализировать проблемную ситуацию, поиск нестандартного ее решения, легкость перехода мыслительных действий, творческая новизна, широта и вариативность идей, творческая инициативность. Средний уровень гибкости мышления у 64,3 % подростков, что на столько же больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Для них характерна развитая способность к варьированию стратегий решения; но меньшее количество идей. Низкий уровень, т.е. минимальное количество и разнообразие категорий или классов, к которым принадлежат идеи, – показали на контрольном этапе исследования 28,5 % испытуемых, что на 71,5 % меньше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Проведенный анализ различий в развитии гибкости мышления подростков экспериментальной группы с помощью T-критерия Вилкоксона позволил отметить достоверные различия на однопроцентном уровне значимости до и после формирующего эксперимента ($T_{эмп.} = 5^{**}$). Интенсивность сдвигов в развитии гибкости мышления подростков в типичном направлении превосходит интенсивности сдвигов в развитии гибкости мышления подростков в нетипичном направлении. Это подтверждало значимость влияния психологического тренинга «Гибкий склад ума» на развитие гибкости мышления подростков экспериментальной группы.

Рассмотрим результаты, полученные по субтесту «Использование предметов» (варианты употребления) из общего теста Дж. Гилфорда, представленные в таблице 2.1.2.

Распределение подростков по уровню развития гибкости мышления до и после формирующего эксперимента (субтест «Использование предметов» (варианты употребления) Дж. Гилфорда)

Уровень развития	Количество учащихся				Значение и значимость $T_{эмп}$
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	0	0	2	14,3	3**
Средний	0	0	9	64,3	
Низкий	14	100,0	3	21,4	

Примечание: $**T_{кр(0,01)} \leq 15$; $*T_{кр(0,05)} \leq 25$, для $n = 14$.

Согласно полученным данным, высокий уровень развития гибкости мышления показали 14,3 % подростков, что на столько же больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Обучающиеся обладали способностью к проведению аналитико-синтетической деятельности, могли соотносить имеющиеся знания с проблемной ситуацией, отходить от шаблонных мыслей, нестандартно выдвигать идеи, с легкостью переключаться с одной идеи на другую, переосмысливать стороны объекта и интерпретировать их в новых свойствах и отношениях, проявляли творческую инициативность. Средний уровень развития гибкости мышления показали 64,3 % подростков, что на столько же больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Их характеризовала меньшая вариативность идей. Низкий уровень развития гибкости мышления на контрольном этапе исследования показали 21,4 % подростков, что на 78,6 % меньше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Их характеризовала шаблонность, стереотипность мыслей, поиск новых идей не вызывал у них интереса.

Проведенный анализ различий в развитии гибкости мышления подростков экспериментальной группы с помощью T-критерия Вилкоксона позволил отметить достоверные различия также на однопроцентном уровне значимости до и после формирующего эксперимента по субтесту ($T_{эмп} = 3**$). Интенсивность сдвигов в развитии гибкости мышления подростков в типичном направлении превосходит интенсивности сдвигов в развитии гибкости мышления подростков в нетипичном направлении. Это подтверждало значимость влияния психологического на развитие гибкости мышления подростков экспериментальной группы.

Следовательно, данные повторной диагностики свидетельствовали о наличии положительной динамики гибкости мышления подростков экспериментальной группы: увеличилось количество подростков, показавших

высокий и средний уровень развития гибкости мышления, и, наоборот, уменьшилось с низким уровнем.

С помощью T-критерия Вилкоксона доказана значимость различий в развитии гибкости мышления подростков до и после их участия в психологическом тренинге, на однопроцентном уровне значимости по всем трем методикам: «Гибкость мышления» А. С. Лачинса ($T_{эмп.} = 4,5$), «Круги» Э. Вартега ($T_{эмп.} = 5$), по субтесту «Использование предметов» (варианты употребления) Дж. Гилфорда ($T_{эмп.} = 3$). Это подтверждает эффективность разработанной программы психологического тренинга «Гибкий склад ума», направленной на развитие гибкости мышления подростков.

Таким образом, в ходе проведенного исследования доказана важность развития гибкости мышления подростков и эффективность спроектированной программы психологического тренинга, в основу которой положено развитие аналитико-синтетической деятельности, варьирования и переключения мыслительных действий (легкость перехода) с одного образа действия на другой, творческой инициативы.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Национальное образование, 2019. – 368 с. – ISBN 978-5-4454-0723-2. – Текст : непосредственный.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 713 с. – ISBN 978-5-4461-1063-6. – Текст : непосредственный.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд. – Текст : непосредственный // Психология мышления / под редакцией А. М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
4. Ермакова, Е. С. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст / Е. С. Ермакова, И. Б. Румянцева, И. И. Целищева. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 208 с. – Текст : непосредственный.
5. Кэттелл, Р. Б. Психология индивидуальности. Факторные теории личности / Р. Кэттелл, Г. Айзенк и Г. Оллпорт. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 127 с. – ISBN 5-93878-379-8. – Текст : непосредственный.
6. Левицкая, Т. Е. Изучение гибкости мышления как личностного ресурса психического здоровья школьников, обучающихся в традиционных классах и классах компенсирующего обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Левицкая Татьяна Евгеньевна ; Томский государственный университет. – Томск, 2002. – 23 с. – Текст : непосредственный.
7. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка : избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – Воронеж : МОДЭК, 2004. – 512 с. – ISBN 5-89502-514-5. – Текст : непосредственный.
8. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник / под общей редакцией Т. А. Барышевой. – Санкт-Петербург : ВВМ, 2014. – 308 с. – ISBN 978-5-9651-0831-2. – Текст : непосредственный.

9. Вдовина, Н. А. Тренинг как технология развития креативности подростков / Н. А. Вдовина, Т. В. Игнатова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52–6. – С. 358–364.

10. Кочеткова, А. И. Развитие продуктивного мышления : сборник материалов / А. И. Кочеткова, П. Н. Кочетков. – Тверь : А. Н. Кондратьев, 2016. – 129 с. – ISBN 978-5-905621-90-1. – Текст : непосредственный.

11. Быкова, С. С. Развитие дивергентного мышления младших подростков на основе педагогической технологии решения изобретательских задач / С. С. Быкова, И. Б. Буянова, Л. А. Серикова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3 (45). – С. 323–335.

2.2 РАЗВИТИЕ АНТИМАНИПУЛЯТИВНЫХ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Новиков Петр Васильевич
Новикова Екатерина Евгеньевна

Аннотация: Авторами рассмотрены понятия манипуляция, манипулятивное воздействие, антиманипулятивное поведение; охарактеризован подростковый возраст и проблема межличностного взаимодействия подростков со сверстниками; дана характеристика социально-психологического тренинга как активного метода обучения; обоснована программа развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков; раскрыты особенности ее апробации в процессе социально-психологического тренинга; представлены доказательства эффективности созданной развивающей программы.

Ключевые слова: подростковый возраст; межличностное взаимодействие; манипуляции; манипулятивное воздействие; антиманипулятивная защита; социально-психологический тренинг; психолого-педагогическая программа.

В современном обществе обостряются проблемы межличностного взаимодействия. В психологической науке хорошо известен феномен манипулятивного общения, проявляющийся во всех сферах взаимодействия людей.

Подростковый период – сложный и важный этап жизни, во многом обуславливающий дальнейшее становление личности. Этот период называют трудным, критическим, переходным. Главная деятельность, которая определяет личностное развитие подростка, – общение. Для подростка очень значим процесс общения со сверстниками и взрослыми. Удовлетворенность сферой общения, является важным фактором, влияющим в целом на развитие подростка.

Однако практика и исследования показывают несформированность коммуникативных навыков, неумение сотрудничать, неконструктивное поведение подростков в конфликтных ситуациях. Именно повышенная потребность подростка в общении со сверстниками часто является причиной, по которой они попадают в ситуации манипулятивного взаимодействия. Многими исследователями признается, что наиболее частой сферой, в которой происходят манипуляции, является сфера общения.

Термин «манипуляция» имеет множество интерпретаций и изучается различными науками: философией, социологией, педагогикой, психологией. Философское понимание проблемы манипуляции было упомянуто еще античными философами. Уже в те времена считали, что воздействие в виде манипуляции является универсальным методом, с помощью которого

можно управлять человеком, навязать ему «нужное» поведения, можно направить его на совершения каких-то поступков, действий и не прилагая при этом физического насилия к оппоненту.

В психологии феномен манипуляции изучался такими учеными, как Е. Л. Доценко [1], А. М. Козлова [2], С. В. Смирнов и С. Г. Кара-Мурза [3], Л. И. Рюмина [4], Э. Шостром [5] и др.

Стратегии и способы защиты от манипуляций разработаны и рассмотрены в трудах И. А. Баевой [6], Ю. В. Варданян [7], Е. Н. Руськиной [8], Е. В. Сидоренко [9], В. П. Шейнова [10] и др.

Е. Л. Доценко считает, что феномен манипулирования относится к психологической сфере – это психологическое влияние. Под воздействием манипуляции, которая не осознается другим человеком, появляется внутреннее намерение, которое противоречит его реально существующим интересам [1].

В современном обществе техника манипулирования становится популярной. Манипуляции широко применяются в сфере управления, при подготовке менеджеров, в области деловой коммуникации и образовательной практике. Часто манипулирование сравнивают с искусством влияния на других людей, считая единственным методом, позволяющим добиться успеха в жизни и профессиональной деятельности.

И. А. Баева [6] указывает, что в современном образовании проблема деструктивного влияния на личность, основанная на обмане и манипулировании, приносящая ущерб психическому здоровью, является актуальной и требует поиска технологий и организации особых условий общения в процессе систематического и целенаправленного обучения. Исследователь понимает под манипулированием форму психического насилия, специальное воздействие на личность человека со стороны другого человека, которое заставляет его действовать в соответствии со скрытыми целями и интересами манипулятора.

Ю. В. Варданян [2] подчеркивает, что в настоящее время в образовательной практике имеются многочисленные источники, представляющие психологическую угрозу обучающимся: психологическое давление, манипулирование, ложь, зомбирование, отрицательное эмоциональное заражение и др. Все это способствует процессу деструктивного развития личности обучающихся, негативно влияет на развитие таких качеств, как жизненная активность, инициативность и ответственность, самостоятельность. Нужно особо подчеркнуть, что активность, инициативность, ответственность и самостоятельность – это базовые субъектные свойства личности.

С. В. Смирнов [3], характеризуя манипуляцию, подчеркивает, что это способ психологического давления на людей через их «перепрограммирование», направленный на личностные особенности, происходящий

скрытно с целью изменения поведения людей в нужном для манипулятора направлении.

Зарубежные психологи также уделяют пристальное внимание манипуляциям в различных сферах общения и межличностного взаимодействия, отмечая, что обман выступает необходимым элементом личностного развития. У некоторых людей обман, желание использовать других, давление на других людей проявляется в «злокачественной форме» – форме манипуляции.

В концептуальном подходе Э. Шострома [5] выделены ошибки в передаче и приеме сообщений, что приводит к манипулятивным формам общения: невыраженное ожидание, боязнь сообщения того, чего хочется, игнорирование или нейтрализация сообщения, ожидаемый ответ, неожиданный ответ. Ученый указывает, что манипуляция не приносит никакой действительной пользы и приводит к порождению неудовлетворенностью собой и своим миром. Большинство исследователей полагают, что манипулятивное общение как психологическое воздействие осуществляется «незаметно», скрытно и причиняет ущерб тому, на кого оно направлено.

Важно подчеркнуть, что специфическими особенностями манипуляции являются осознание «манипулятором» своих целей и средств, их маскировка, «скрытность» в отношении другого человека и принятие реципиентом на себя ответственности за происходящее [9].

Противоположным манипулятивному общению является открытое, «честное» общение. Неманипулятивное общение является одним из аспектов ассертивного (уверенного) поведения.

Сторонники гуманистической психологии манипулятивному общению противопоставляют диалогическое общение, являющееся высшим уровнем общения, когда в процессе взаимодействия коммуникатор видит в реципиенте прежде всего личность со своими желаниями и интересами и считается с этим.

Проблема манипуляции взаимосвязана с поиском средств психологической защиты от нее, или противодействия.

В психологической науке термин «антиманипуляция» встречается крайне редко. Чаще всего исследователями используются выражения «защита от манипуляции», «нейтрализация манипуляции», «контрманипуляция».

Антиманипулятивное поведение рассматривается рядом авторов как проявление гуманности и уважительности к партнеру, демонстрация компетентного поведения, проявляющегося в конфронтации и раскрытии применяемых манипуляторами различных приемов, уловок и воздействий [2; 4].

Для формирования эффективного, безконфликтного общения необходимо знать характеристики манипулятивного воздействия, иметь доста-

точный уровень психологических знаний и умений в сфере коммуникации и межличностного взаимодействия, чтобы противостоять различным психологическим играм.

Таким образом, чтобы продуктивно противодействовать манипуляциям, необходимы специальные знания, умения и навыки, способствующие распознаванию манипуляций и их нейтрализации.

Анализ психологической литературы позволил выделить свойства личности, важные для антиманипулятивного общения: рефлексивные способности, высокая адаптивность, самостоятельность и независимость, конструктивная конфликтность, способность к саморазвитию. Универсальными средствами противостояния манипуляциям являются: развитая рефлексия, сформированное чувство эмпатии, способствующие адекватному восприятию партнера по общению и лучшему пониманию себя, демонстрация компетентного поведения, постоянное самообразование и уверенность в себе и своих взглядах.

Л. И. Рюмшина указывает, что защититься от манипуляций возможно через демонстрацию таких качеств, как искренность, терпимость и веру в человека, так как именно они составляют основу продуктивного диалога [4]. С. Г. Кара-Мурза и С. В. Смирнов считают, что для противостояния манипуляции человек должен преодолеть в себе инертность мышления, научиться строить, прогнозировать различные варианты поведения и объяснений, уметь обосновать свою точку зрения [3]. Наиболее распространенным подходом к выделению способов защиты от манипуляции являются принятие активной или пассивной стратегии. Активная защита не может применяться, если манипулируемый зависим от манипулятора, ее суть – «разоблачить» манипулятора. При активной защите человек прямо говорит или дает понять, что понимает происходящую манипуляцию. По мнению некоторых авторов, самой сильной и активной защитой является контрманипуляция со стороны оппонента, в виде ответного манипулятивного воздействия [10].

Пассивная защита направлена на сдерживание манипулируемым импульсивных реакций. Сущность пассивной защиты направлена на блокирование, задержку манипулятивного акта, подготавливая манипулируемому время для анализа ситуации и ответного «хода». Такая защита используется, если оппонент не знает, как поступить, или не желает конфликтовать с «манипулятором». Манипулятор, встречая такую реакцию от оппонента, может или раскрыть свои цели, или отказаться от них. Пассивная защита направлена на прекращение действия манипулятора.

Манипулятивное взаимодействие представляет особую опасность для детей подросткового возраста. Подростковый возраст – это уникальный возраст, период бурного развития самосознания и личности в целом (А. Г. Грецов [11], М. Р. Битянова с коллегами [12] и др.). С одной сторо-

ны, в этот период обостряются многие проблемы, возрастают переживания подростка в связи с построением отношений как с окружающим миром, так и с самим собой. Но, с другой стороны, этот возраст обладает большим потенциалом для развития.

В подростковом возрасте сфера общения развивается очень динамично. Для подростка на первое место в общении выходят сверстники, являясь референтными собеседниками. Авторитет взрослых по отношению к сверстникам снижается. В этом возрасте активно развивается сфера отношений, подросток стремится показать свой взгляд на мир, свое отношение к миру сверстников и взрослых, являясь членом различных неформальных групп, в которых удовлетворяется его потребность в общении и самовыражении. У подростков ярко проявляется потребность во взаимодействии и общении со сверстниками. Это многочасовые разговоры в привычном кругу приятелей, рассуждения на различные темы, споры.

В педагогической практике, характеризуя поведение подростков на учебных занятиях, внешкольных мероприятиях, при общении со сверстниками, учителя часто используют субъективные, житейские психологические знания, которые часто ошибочно интерпретируют мотивы поведения и поступков. Поэтому взрослым необходимо знать возрастные и индивидуально-личностные особенности подростков для успешного построения межличностного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

В этом возрасте меняется социальная ситуация подростка, в которой формируется его личность как члена общества. Интенсивно развиваются самосознание, рефлексия, теоретическое мышление, навыки межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, увеличивается количество внутриличностных противоречий, начинает проявляться необходимость профессионального самоопределения. Общение со сверстниками для подростка – это деятельность, в которой осуществляется освоение различных социальных ролей и отношений, освоение нравственных идеалов, ценностей, норм [10].

Главное противоречие подросткового периода – гипертрофированная потребность в признании и не владение адекватными способами самоутверждения. Из-за своей импульсивности подростки часто попадают в руки к манипуляторам.

Подростки сильно чувствительны к критике, что влияет на их самооценку, появление неуверенности в поведении, испытывают дискомфортные эмоциональные состояния, когда взрослые читают «нотации», «учат уму разуму», стараются оказывать различные воспитательные воздействия.

Указанные факторы также приводят к тому, что подростки становятся манипулируемыми и манипуляторами. В подростковой среде активно используется манипулятивное взаимодействие.

Э. Шостром выделяет следующие манипулятивные приемы подростков: шантаж, сравнение с другими, слезы, угрозы, принятие точки зрения одного из родителей, клевета, различные эмоциональные состояния, лесть и др. [5].

В ряде исследований показаны следующие способы манипуляций в подростковой среде: лесть, шантаж, уговоры, запугивания, подчеркнутое внимание, похвала.

Подросткам трудно противостоять такому давлению из-за групповых норм и ценностей, которые в той или иной степени должны принимать данная подростковая субкультура, они боятся потерять уважение в глазах сверстников, разрыва отношений, «исключения из группы» [10].

Подростки часто вынуждены принимать групповые нормы (при внутреннем противоречии) под угрозой санкций со стороны группы, что иллюстрирует подверженность манипуляциям [12].

Е. Л. Доценко отмечает, что подростки впечатлительны, стремятся к авантюризму и достижению признания любыми средствами. Поэтому часто используют различные уловки и хитрости, изобретения, что носит манипулятивный характер по отношению друг к другу [1]. Важное место следует отвести психологической уловке подростков, которую они используют с родителями: «ссылка на неопределенных родителей» («А вот другие родители разрешают...»). Другим приемом является сравнение с конкретным родителем («Саше отец (мама) всегда разрешают (покупают)...»).

Прибегая к манипулятивным воздействиям на подростков, взрослые стараются изменить их поведение, заставить поступать, действовать в своих интересах. Основными способами манипуляции подростками являются: выстраивание доброжелательного контакта, добиваясь доверительных взаимоотношений; проявление заинтересованности личной информацией подростка, демонстрация понимания и проявление эмпатии к проблемам подростка; запугивание подростка, материальные вознаграждения [13].

К сожалению, часто подростки становятся «легкой добычей» деструктивных групп и сект. В качестве «вербовщиков» могут выступать соседи, друзья, старшие товарищи. Эмоционально воздействуя на определенные «слабые» стороны личности подростка, «манипуляторы» прежде всего стремятся использовать их в своих корыстных целях.

Как мы уже подчеркивали, сам подростковый возраст очень специфичен для появления манипуляционного поведения. Среди личностных особенностей, благоприятствующих манипуляциям, можно отметить: отсутствие самостоятельности, неуверенность, одиночество, неадекватная самооценка, «экспериментирование» поведенческими стратегиями и др.

В. П. Шейновым проведено исследование подростков 14–16 лет с целью выявления качеств личности, связанных с незащищенностью от манипуляций. Так, выявлено, что девушки больше защищены от манипуляций. У юношей незащищенность от манипуляций обусловлена несформированными качествами: отсутствие интернальности, уверенности в себе, «социальной смелости». «У девушек незащищенность от манипуляций отрицательно коррелирует с показателями их интернальности, маскулинности, уверенности в себе и словесно-логического мышления, но положительно связана со склонностью к «работе» с людьми» [10, с. 177].

Манипулятивное влияние, представляющее значительную опасность для подростков, может быть нейтрализовано путем развития и применения системы психологической защиты от манипулирования. Развитие данной системы у подростков происходит разными способами: во-первых, стихийно, с учетом приобретенного опыта и, во-вторых, при систематическом и целенаправленном обучении [8].

Навыки психологической защиты от манипулирования, полученные методом проб и ошибок, обычно весьма устойчивы и практичны. Однако при стихийном обучении негативные результаты манипулирования могут быть весьма серьезными, «жертвы» не всегда делают адекватные выводы, а полученный таким образом опыт часто оказывается непроанализированным и непродуктивным, и, следовательно, не может применяться в сходных ситуациях.

Сегодня в образовательных учреждениях одной из важных задач является повышение уровня психологической культуры обучающихся (подростков), что позволит им более успешно противостоять манипуляциям и другим формам деструктивного взаимодействия. Достижение любой образовательной цели возможно только в условиях систематического целенаправленного обучения.

На современном этапе в педагогической практике проблема оптимизации межличностного взаимодействия, формирование конструктивного, бесконфликтного общения успешно решается с помощью активных методов обучения.

Одним из эффективных методов развития антиманипулятивных способов взаимодействия людей является психологический тренинг, который способствует не только быстрому освоению знаний, но и позволяет сформировать у обучающихся модели поведения, нейтрализующие манипуляции. А групповая форма работы является самой комфортной для подростков.

По мнению многих исследователей, психологический тренинг как один из методов социально-психологического обучения направлен на личностное развитие, формирует навыки и умения межличностных отношений, учит объективно анализировать ситуации с разных точек зрения,

развивает способности самопознания себя и других в процессе взаимодействия [12].

Тренинг как активное социально-психологическое обучение осуществляется с опорой на механизмы группового взаимодействия, применяются игровые, нетрадиционные формы занятий, психологические знания, специфические техники развития навыков и умений в области межличностного взаимодействия, коммуникации с целью развития и коррекции личности. Одной из главных целей психологического тренинга является повышение компетентности в сфере общения.

Важными задачами тренинга являются развитие компетенций в сфере межличностных взаимоотношений (например, проведение деловых переговоров, презентаций, развитие умения убеждать, разрешать конфликты и др.); развитие способности адекватного восприятия себя и партнера по общению; приобретение психологических знаний и умений в области приемов продуктивного общения, обогащение техники и тактики общения; коррекция антиманипулятивных установок; развитие рефлексии [14].

Некоторые исследователи считают, что в процессе развития компетентности в сфере общения участникам тренинга важно дать знания и развить умения в области распознавания манипуляций и защиты от них [2].

А. Г. Грецов, занимающийся тренингами развития с подростками, считает важной задачей психологического тренинга оказание им помощи в познании и понимании себя, осознание своих поступков, а также обучение адекватному самовыражению [11]. Тренинг как активный групповой метод позволяет создавать специальные ситуации (особую деятельность), в которых развиваются необходимые личностные качества и формируется опыт по преодолению деструктивного поведения.

Можно назвать сильные стороны и достоинства тренинга как эффективной групповой формы работы с подростками: групповой опыт способствует сплочению и профилактике аутсайдерства, помогает решению проблем в межличностном общении; подросток выносит свои трудности на группу, тем самым не замыкается в себе и получает поддержку; возможность получить информацию о своих проблемах от других членов группы с аналогичными сложностями, посмотреть на себя «глазами других»; в группе включаются групповые процессы, которые помогают прояснить психологические проблемы каждого; группа стимулирует процессы самораскрытия, самопознания, что позволяет понять себя и повысить уверенность в себе, поднять самооценку [6; 11]. Очень важно, что при этом вырабатываются и корректируются нормы межличностного взаимодействия, которые играют очень важную роль в жизнедеятельности подростка [2].

Для формирования навыков антиманипулятивного общения и взаимодействия с людьми в процессе психологического тренинга у подростка важно развивать такие качества, как ассертивность, т.е. способность от-

стаивать свои права, выражать свои мысли, убеждения в честной и адекватной форме, проявлять уверенность, решительность, позитивное отношение к себе и другим. В то же время это качество подразумевает уважение мыслей, чувств и убеждений других людей, которые отличаются от наших.

И. Корчагина указывает, что антиманипулятивные способы взаимодействия включают в себя: развитие навыков активного слушания, осознание того, что происходит вокруг человека, принятие ответственности за результаты своих действий, формирование гибкого, уверенного поведения [15].

Е. Н. Руськина выделяет три этапа организации психологической защиты обучающихся от манипулятивных воздействий:

- формирование у школьников психологических знаний о сущности психологических манипуляций, негативных результатах, о вероятности стать жертвой манипуляции, об уязвимых сторонах своей личности, на которые могут быть направлены манипуляции;

- формирование умений обнаруживать скрытые мотивы манипуляторов, анализировать опыт общения с манипуляторами;

- формирование у обучающихся морально-нравственного отношения к основным проблемам психологического манипулирования, понимание ее деструктивности [8].

Усвоение знаний и приобретение умений о продуктивном межличностном взаимодействии дает обучающимся возможность выбрать эффективные формы и модели противодействия манипулятору, заставляя его отказываться от своих нечестных игр.

Психологический тренинг создает атмосферу психологической безопасности и комфорта, что способствует проявлению участниками привычных моделей поведения, а, получив обратную связь на свое поведение, увидев и осознав непродуктивное поведение в общении, изменить свое поведение, используя новые более эффективные и адекватные умения и навыки взаимодействия.

Учитывая актуальность проблемы развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков со сверстниками и взрослыми, мы провели опытно-экспериментальное исследование, цель которого заключалась в теоретическом обосновании и практическом апробировании программы развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков.

Наше исследование было проведено на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «СОШ № 1 им. Б. А. Прозорова» г. Никольска. В исследовании приняли участие подростки в количестве 30 человек.

Для достижения поставленной цели на констатирующем этапе были выдвинуты следующие задачи:

- подобрать психодиагностические методики, направленные на выявление исходного уровня развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков;
- провести исследование по выявлению уровня развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков;
- выявить особенности проявления антиманипулятивных способов взаимодействия подростков;
- обработать и проанализировать полученные в ходе исследования эмпирические данные.

Для изучения исходного уровня развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков были использованы психодиагностические методики: «Диагностика манипулятивного отношения» (по шкале Банта) [16]; «Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных инграмм» (В. В. Бойко) [17]; «Методика измерения уровня макиавеллизма личности» (мак-шкала) [15]. Рассмотрим подробнее подобранные психодиагностические методики.

Методика «Диагностика манипулятивного отношения» (шкала Банта) предназначена для исследования интенсивности манипулятивного отношения личности. Испытуемому предлагалось прочесть 20 суждений и выразить степень своего согласия или несогласия с ними. Суммарный балл ответов испытуемого отражает уровень развития тенденции к манипулированию: от низкого к среднему с тенденцией к низкому, далее к среднему с тенденцией к высокому и к высокому уровню.

Проанализировав полученные данные, мы обнаружили, что 50 % подростков на констатирующем этапе обладают средним с тенденцией к высокому уровню. Такие испытуемые стремятся, несмотря ни на что, влиять на других, оказывать на них давление, навязывая свое мнение и убеждение в корыстных целях. Как правило, такой человек чаще всего недоволен собой или другими. Личные поручения часто считает неуместными обязанностями, от которых старается избавиться. 23 % испытуемых показали высокий уровень развития манипулятивного отношения. Для таких подростков характерны убеждения, что без манипулирования нельзя обойтись при общении для достижения каких-то целей. У 20 % подростков был выявлен средний показатель с тенденцией к низкому. И лишь у 7 % подростков был зафиксирован низкий показатель.

Методика «Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных инграмм» (В. В. Бойко) применяется для исследования склонности использовать эмоции в целях манипуляции окружающими. Испытуемому необходимо ознакомиться с 12 утверждениями и выразить согласие или несогласие с ними. Каждый положительный ответ респондента оценива-

ется в один балл. Обработка и интерпретация результатов происходит путем суммирования данных полученных испытуемым положительных ответов. Полученный балл соотносится с одним из уровней развития: не склонен манипулировать; есть некоторая склонность к манипулированию; склонен к манипулированию.

Экспериментальные результаты, полученные по данной методике, показали, что 70 % испытуемых обладают некоторой склонностью к манипулированию. Такие подростки с помощью определенных эмоций пытаются добиваться желаемого воздействия на окружающих. В качестве хитростей и уловок используются ложь, неправда, хорошее отношение, комплименты, лесть и др. Среди остальных испытуемых склонными к манипулированию оказалось 23 %, не склонных к манипуляциям – 7 % подростков.

«Методика измерения уровня макиавеллизма личности» используется для исследования макиавеллистичности. Макиавеллизм понимается как желание человека к манипуляциям в общении, недоверие к другим людям. Испытуемому предлагается изучить 20 различных суждений и оценить степень согласия или несогласия (совершенно не согласен, не согласен, трудно сказать, согласен, совершенно согласен). В соответствии с суммой набранных баллов делается вывод об уровне развития макиавеллизма: низкий или высокий.

Анализ экспериментальных данных по этой методике показал следующее: 60 % испытуемых обладают высоким уровнем развития макиавеллизма. Такие подростки стремятся говорить правду, проявляют критичность и прямолинейность в общении, а иногда и агрессивность, обладают лидерскими качествами, настойчивы и упорны в достижении цели. Они считают, что при взаимодействии нельзя обойтись без манипулирования, им присущи некоторые приемы манипулирования.

Низким уровнем развития макиавеллизма обладают 40 % подростков. Такие испытуемые застенчивы, вежливы, в общении уступчивы и не допускают грубых выражений, по отношению к другим проявляют сострадательность, доброту, эмпатию.

Таким образом, обобщая экспериментальные данные констатирующего эксперимента по трем вышеописанным методикам, можно констатировать следующее: 50 % испытуемых обладают тенденцией к высокому уровню развития манипулятивного отношения; 70 % некоторой склонностью к манипулированию и 60 % высоким уровнем развития макиавеллизма.

На следующем этапе нашего исследования была поставлена цель разработать и практически апробировать программу развития антимакиавеллистических способов взаимодействия подростков средствами психологического тренинга

Задачи тренинговой программы:

- рассмотреть и изучить сущность манипуляции;
- снизить склонность и интенсивность к манипулированию;
- овладеть ассертивным поведением;
- сформировать навыки конструктивного взаимодействия;
- повысить самооценку, уверенность в себе, личностный рост.

Программа социально-психологического тренинга включает четыре этапа:

I. Сплочение членов тренинговой группы, выработка правил поведения, формирование продуктивной психологической атмосферы для работы.

II. Понимание природы манипуляции, развитие ассертивного поведения.

III. Формирование навыков конструктивного взаимодействия, повышение самооценки и уверенности в себе, личностный рост участников тренинга.

IV. Подведение итогов, рефлексия прошедших занятий.

В формирующем эксперименте приняли участие 14 подростков с высоким и выше среднего уровнями развития склонности к манипуляциям.

Программа включала 14 занятий. Продолжительность занятия от 45 до 60 минут. Занятия проводились 2–3 раза в неделю.

Участники группы познакомились с правилами (основными принципами) поведения в группе, которые необходимо было соблюдать и выполнять:

- 1) принцип «здесь и сейчас» – следует говорить именно о том, что происходит в данный момент на тренинге;
- 2) принцип активности – высокая включенность в работу группы, во взаимодействие с ее членами;
- 3) принцип искренности – открытое, неподдельное выражение эмоций и чувств;
- 4) принцип «Я» – построение адресных высказываний «я думаю», «я полагаю»;
- 5) принцип конфиденциальности – все, о чем идет речь на тренинге, не распространяется за пределами группы.

На развивающих занятиях применялись основные методы тренинговой работы: дискуссии, дидактические, ролевые, имитационные игры, индивидуальные задания, работа в микрогруппах.

Представим фрагмент тематического плана программы тренинга развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков (см. таблицу 2.2.1).

**Фрагмент тематического плана программы тренинга развития
антиманипулятивных способов взаимодействия подростков**

№	Цели занятия	Упражнения и игры
<i>Блок I. Сплочение членов тренинговой группы, выработка правил поведения, формирование продуктивной психологической атмосферы для работы</i>		
Занятия № 1–2	Сплочение группы, выработка норм и правил поведения, снятие эмоционального напряжения	«Установка контакта», «Имя и эпитет», «Выработка правил группы», «Прогноз погоды», «Правда или ложь?», «Мой идеальный коллектив», «Дождик», «Круг», «Ассоциация», «Спасибо за приятное занятие»
<i>Блок II. Понимание природы манипуляции, развитие асертивного поведения</i>		
Занятия № 3–9	Понимание природы «манипуляции», развитие асертивного поведения, понимание участниками способов скрытого манипулятивного воздействия, выработка умения защиты от манипуляций	«Если я говорю манипуляция», «Толкачи», Изучение способов манипулирования (с помощью технологии «Зигзаг»), «Выборы», Дискуссия «Как себя вести с манипулятором», «Вызвать жалость», «Да и нет», Мозговой штурм «Что такое самоуправление, как определить, способен ли человек к этому?», «Портрет моего коллеги», «Слепое слушание», «Ресурсная релаксация», «Марионетки», «Невидимый поводок», «Полная демократия», «Сила жеста», «Шахматы», «Представь себе», «Убалтывание», «Распознавание манипуляции», «Моделирование манипулятивного воздействия», «Цели манипулятора»
<i>Блок III. Формирование навыков конструктивного взаимодействия, повышение самооценки и уверенности в себе, личностный рост участников тренинга</i>		
Занятия № 10–13	Формирование продуктивного взаимодействия и общения, решение конфликтных ситуаций конструктивными способами, повышение самооценки, личностный рост, развитие навыков активного слушания	«Акула!», «Нахал», «Техника вежливого отказа», «Уровень счастья», «Зеркало», «Пять жизненных целей», Сочиняем «Общую историю», «Поймай хвост», «Зайчик-хвостун», «Пять слов о тебе», «Скукота», «На лесной поляне», «Движение по одному», «Встаньте с мест», «Мне удастся», «Сова», «Я такой, какой я есть»
<i>Блок IV. Подведение итогов, рефлексия прошедших занятий</i>		
Занятие № 14	Повышение самооценки, личностный рост, подведение итогов, выход из тренинговой ситуации	«Прогноз погоды», «Спасибо за приятное занятие», «Чемоданчик в дорогу», Подведение итогов, Рефлексия прошедших занятий, Обсуждение личных впечатлений

Каждое занятие начиналось с разминки, целью которой было создание специальной, комфортной, доброжелательной атмосферы, эмоцио-

нальное раскрепощение членов группы, настрой на работу. Затем проводилась основная часть занятия, на которой члены группы получали специальные психологические знания, отрабатывались конкретные навыки и умения. В заключительной части подводились итоги, рефлексия занятия.

Данная программа способствует осознанию подростками своего поведения, своих эмоций, распознаванию и нейтрализации манипулятивного воздействия, выработку бесконфликтного, конструктивного поведения. Участие в тренинге помогает подросткам сформировать антиманипулятивные способы взаимодействия со сверстниками.

На контрольном этапе исследования с целью определения продуктивности разработанной программы тренинга была проведена повторная диагностика исследования уровня развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков. Для диагностики использовались методики, применяемые на констатирующем этапе.

Проанализировав полученные данные по шкале Банта (методика «Диагностика манипулятивного отношения»), мы получили следующие показатели.

Количество испытуемых с высоким уровнем манипулятивного отношения снизилось с 57 % (было на этапе констатирующего эксперимента) до 7 % (стало после формирующего эксперимента); 7 % респондентов показали средний уровень с тенденцией к высокому (на констатирующем этапе таких подростков было 43 %); 50 % испытуемых показали средний уровень с тенденцией к низкому (на первоначальном этапе было 0 %). На констатирующем этапе не было выявлено подростков с низким уровнем манипулятивного отношения, а после формирующего эксперимента таких подростков стало 36 %.

Анализируя результаты испытуемых экспериментальной группы на контрольном этапе исследования по методике «Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных инграмм» (В. В. Бойко), мы получили следующие показатели.

Значительно выше стали показатели по шкалам «не склонен к манипулированию» – 36 % (на констатирующем этапе было 0 %). Значительно ниже стали показатели по шкале «склонен к манипулированию» – 7 % (на констатирующем этапе было 57 %). Подростков с некоторой склонностью к манипулированию на контрольном этапе было выявлено 57 % (на констатирующем этапе 43 %).

Анализ полученных результатов на контрольном этапе по методике «Методика измерения уровня макиавеллизма личности» (мак-шкала) показал выраженную картину произошедших изменений.

После формирующего эксперимента мы видим значительные изменения в распределении испытуемых по уровням развития. Подростков с низким уровнем макиавеллизма стало 86 % (на констатирующем этапе –

0 %). Значительно сократилось число подростков с высоким уровнем развития макиавеллизма – 14 % (на этапе констатирующего эксперимента их было 100 %).

Таким образом, можно отметить, что на контрольном этапе исследования, после формирующего эксперимента, представленного тренинговой программой, показатели и характеристики манипулятивного взаимодействия у подростков изменились. Увеличилось количество подростков со средними и низкими показателями к манипулятивному взаимодействию, а также значительно снизились показатели с высоким уровнем манипулятивного отношения.

Для оценки эффективности реализованной программы социально-психологического тренинга развития антимакиавеллиционных способов взаимодействия подростков мы осуществили математическую обработку данных с помощью t-критерия Стьюдента [14]. Данные статистических подсчетов представлены в таблице 2.2.2.

Таблица 2.2.2

Данные статистических подсчетов с помощью t-критерия Стьюдента

№ п/п	Методика	Показатель $t_{эмп}$
1.	«Диагностика манипулятивного отношения» (по шкале Банта)	8,2**
2.	«Склонность к воспроизведению негативных эмоциональных инграмм» (В. В. Бойко)	10,2**
3.	«Методика измерения уровня макиавеллизма личности» (макскала)	9,5**

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Полученные эмпирические значения ($t_{эмп.}$) свидетельствует о статистической достоверности изменений результатов экспериментальной группы до и после реализации социально-психологического тренинга на однопроцентном уровне значимости.

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют об эффективности проведенной работы по развитию антимакиавеллиционных способов взаимодействия подростков.

Сегодня перед образовательной практикой особо актуальной практической задачей является оптимизация межличностного взаимодействия и взаимовлияния в молодежной среде, профилактика и преодоление манипулятивного взаимодействия, особенно в подростковом возрасте, когда сфера общения как ведущая деятельность начинает определять процесс развития личности.

По результатам проведенного исследования нами были разработаны практические рекомендации по оптимизации процесса общения, использованию антиманипулятивных способов взаимодействия подростков и правила ассертивного и конструктивного поведения, применение и соблюдение которых поможет подросткам более эффективно общаться, взаимодействовать, чувствовать себя уверенно.

Для того чтобы взаимодействовать друг с другом открыто, без манипулятивных способов воздействия, подросткам нужно помнить следующее:

1. Необходимо уважать и верить в себя, быть уверенным человеком. По мнению многих современных исследователей, большинство проблем человека заключаются в неспособности и нежелании любить. Поэтому прежде всего нужно начать работу над собой. Принять и полюбить себя таким, какой ты есть, со всеми недостатками и достоинствами. Без проявления самоуважения, уверенности в себе и в своих возможностях невозможно уважение к другим людям.

2. Очень важно быть ответственным человеком, не бояться ответственных дел и поручений. Важно стараться принимать ответственность не только за свои действия и поступки, но и за мысли и чувства. Только осознанное управление своими действиями позволяет качественно строить межличностное взаимодействие с различными людьми, избегать манипуляций в общении и противостоять манипулятивному отношению к другим людям.

3. Необходимо учиться навыкам рефлексии и эмпатии, для того, чтобы в случае, если манипуляция произошла, суметь проанализировать возможные причины ее проявления.

4. Важно в любой ситуации проявлять навыки самоконтроля, то есть владения ситуацией. Основная проблема при взаимоотношении с манипулятором заключается в том, что он пытается играть на ваших чувствах и эмоциях, старается всячески расстроить или вызвать нервно-психический стресс. В таком положении на человека легко оказать манипулятивное воздействие.

5. Помни, что ты в праве сам судить и контролировать свое поведение, мысли и эмоции. Знай, что только ты несешь ответственность за свои действия. Одно из правил манипуляции – оценивать человека могут только другие люди, и ему нужно обязательно считаться и прислушаться к мнению окружающих, которые мудрее, умнее, чем ты. Когда человек понимает, что за все, что происходит в его жизни, он сам несет ответственность, его успех возрастает, и способность манипулировать им значительно уменьшается.

6. Помни, ты имеешь права ничего не объяснять и не обосновывать, ты не обязан оправдываться за свое поведение. Очень часто манипулятор

пытается навязать чувство вины, которое мешает в принятии правильного решения в определенной жизненной ситуации.

7. Помни, ты сам решаешь, в какой степени ты отвечаешь за проблемы других людей. Очень часто манипулятор внушает своему собеседнику, что только он отвечает за близких ему людей, поэтому он обязан при возникновении у них каких-то затруднений ставить выше свои личные интересы, безрассудно помогая им. Многие авторы, исследующие проблему манипуляций, утверждают, что человек, который берет на себя ответственность за проблемы своих близких и в целом «всего мира», в итоге не способен помочь никому.

8. Помни, ты способен менять свое мнение и взгляды. Очень часто бытует стереотип, что серьезный человек не меняет свою точку зрения, а придерживается той позиции, которую выбрал вначале. Данное утверждение в корне неверно, так как прежде всего учитывается этическая сторона проблемы и то, как человек приближается к истине, меняя свои взгляды.

Современное общество зачастую навязывает нам заниматься постоянным самосовершенствованием и самореализацией, с целью быть лучше во всех отношениях. То есть окружающие нас люди постоянно навязывают нам установку быть хорошим. Как следствие, подчинение данному феномену, характеризует подавление личностной индивидуальности человека и ведет к развитию конформизма.

Разработанные практические рекомендации могут использоваться в образовательном пространстве школы с целью развития антиманипулятивных способов взаимодействия подростков и в целом для оптимизации межличностных взаимоотношений.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проведенной работы по повышению уровня развития конструктивного поведения подростков, снижению тенденции к манипулятивному взаимодействию, развитию у них антиманипулятивных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми,

Наше исследование показало, что эффективной технологией оптимизации межличностных взаимодействий, развития конструктивного поведения подростков, снижения стремления к манипулированию является социально-психологический тренинг.

Список использованных источников

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 304 с. – ISBN 5-9268-0180-X. – Текст : непосредственный.

2. Козлова, А. М. СТОП Манипулированию! Или тренинг манипулятивного поведения в деловом общении / А. М. Козлова. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 120 с. – ISBN 978-5-4475-4448-5. – Текст : непосредственный.

3. Смирнов, С. В. Манипуляция сознанием / С. В. Смирнов, С. Г. Кара-Мурза. – Москва : Алгоритм, 2016. – 526 с. – ISBN 978-5-906817-20-4. – Текст : непосредственный.
4. Рюмшина, Л. И. Игры и манипуляции в межличностном общении: играть или не играть? / Л. И. Рюмшина. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 74 с. – ISBN 978-5-4475-6344-8. – Текст : непосредственный.
5. Шостром, Э. Человек-манипулятор: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – Москва : Психотерапия, 2008. – 190 с. – ISBN 5-89939-109-X. – Текст : непосредственный.
6. Баева, И. А. Тренинги психологической безопасности в школе / И. А. Баева. – Санкт Петербург : Речь, 2002. – 251 с. – ISBN 5-94033-148-3. – Текст : непосредственный.
7. Варданын, Ю. В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю. В. Варданын, Е. Н. Руськина. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2011. – № 1 (62). – С. 79–82.
8. Руськина, Е. Н. Условия формирования психологической защиты школьников от манипулирования / Е. Н. Руськина. – Текст : непосредственный // Вестник Мордовского университета. – 2011. – № 2. – С. 176–178.
9. Сидоренко, Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 256 с. – ISBN 5-9268-0239-3. – Текст : непосредственный.
10. Шейнов, В. П. Незащищенность от манипуляций и ее связи с когнитивными и личностными характеристиками подростков / В. П. Шейнов. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Психология и педагогика. – 2017. – Том 14. – № 2. – С. 167–177.
11. Грецов, А. Г. Тренинги развития с подростками / А. Г. Грецов. – Санкт Петербург : Питер, 2011. – 416 с. – ISBN 978-5-459-00887-6. – Текст : непосредственный.
12. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / под редакцией М. Р. Битяновой. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 302 с. – ISBN 978-5-91180-805-1. – Текст : непосредственный.
13. Васянина, А. Ю. Негативное влияние манипулятивного общения в Интернете на поведение подростков / А. Ю. Васянина, А. А. Тонких, Д. А. Ермоленко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2017. – № 13. – С. 1062–1064.
14. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 350 с. – ISBN 5-9268-0010-2. – Текст : непосредственный.
15. Корчагина, И. Л. Большая энциклопедия манипуляций / И. Л. Корчагина. – Москва : Эксмо, 2009. – 352 с. – ISBN 978-5-699-30882-8. – Текст : непосредственный.
16. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 784 с. – ISBN 978-5-4461-1070-4. – Текст : непосредственный.
17. Манипулятор. Секреты успешной манипуляции человеком / автор-составитель В. В. Адамчик. – Минск : Харвест, 2013. – 319 с. – ISBN 978-985-18-1408-0. – Текст : непосредственный.

2.3 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОПТИМИЗАЦИИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

**Чаткина Светлана Николаевна,
Бородастова Юлия Владимировна**

Аннотация: Работа посвящена проблеме оптимизации тревожности подростков посредством психологического тренинга. Авторами актуализируется интерес к представленной теме, делается теоретический анализ разработанности проблемы, рассматриваются особенности ее проявления в подростковом возрасте, обосновывается возможность применения психологического тренинга в коррекционной работе со школьниками, доказывается его эффективность в оптимизации тревожности подростков. Полученные выводы могут быть использованы при подготовке кадрового состава психолого-педагогического образования, в работе по оптимизации тревожности обучающихся.

Ключевые слова: тревожность; подростковый возраст; оптимизация; коррекция; психологический тренинг; технология.

Современные тенденции в образовательной среде свидетельствуют о повышении доли тревожных обучающихся, которые характеризуются повышенным беспокойством, эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью в себе и своих силах. Тревожность, являясь общим показателем эмоционального неблагополучия личности, нарушением психологического здоровья, имеет ярко выраженную возрастную специфику. Наиболее подвержены проявлению тревожности подростки. Повышенная тревожность в подростковом возрасте часто оказывает негативное влияние на их познавательную, эмоциональную, поведенческую сферы, эффективность и успешность учебной деятельности, уровень социального становления, психологического развития и психического здоровья в целом. Поэтому необходимо вовремя оказать психолого-педагогическую поддержку тревожным подросткам. Поиск эффективных технологий в этом направлении приводит к рассмотрению потенциала психологического тренинга в оптимизации тревожности подростков.

Проблема тревожности в психологической литературе рассматривается различными исследователями по-разному. Теоретический анализ научной литературы показывает на многозначное трактование феномена «тревожность», различное описание этого психического явления.

Одним из способов анализа понимания тревожности является последовательное применение к данной проблеме биолого-онтогенетического, объектоцентрического, антропоцентрического и социцентрического подходов.

Тревожность с позиции биолого-онтогенетического подхода рассматривается с точки зрения неотъемлемого компонента психики и формируется на ранних этапах онтогенеза. Тревожность с точки зрения этого подхода проявляется на двух уровнях – психологическом и физиологическом (К. Хорни [1] и др.).

В рамках объектоцентрического подхода основу тревожности составляет угрожающая ситуация, которая может быть реальна либо воображаема, но нарушающая привычное функционирование и развитие личности. Тревожность является реакцией на опасную критическую ситуацию, она обезличена, зависит от специфики сложившейся ситуации. Тревожность проявляется как самостоятельное явление, имея динамику становления и развития, зависит от внешних (общих, интегративных и специфических) факторов, которые приводят к внутренней дифференциации личности (Г. А. Глотова [2], А. М. Прихожан [3] и др.).

Антропоцентрический подход основывается на рассмотрении тревожности как личностного свойства. Тревожность объединяет в себе склонность, индивидуальные черты личности, которые взаимообусловлены другими психическими свойствами, в свою очередь тоже детерминируя под их влиянием (Г. А. Глотова [2] и др.).

В основе социоцентрического подхода лежит рассмотрение социальных факторов развития тревожности. Тревожность возникает под влиянием разнообразных социальных факторов окружающей действительности: взаимоотношений с людьми, особенностей организации общения (К. Э. Изард [4] и др.).

Говоря об этиологии тревожности, следует отметить, что она имеет врожденную физиологическую основу – слабость нервных процессов и формируется в процессе жизнедеятельности. Первоначально человек имеет низкий порог тревожности, который нарастает при влиянии условий действительности, проявляется в комплексе эмоционального поведения [5, с. 12].

Г. А. Глотова обращается к изучению механизмов тревожности. Ею рассматривается базовый и надстроечный уровень механизмов тревожности. В первом случае возникновение тревожности обусловлено фактором случайности, развитие тревожности в данном случае сходно вне зависимости от ее вида. На следующем уровне тревожность проявляется как средство совладания с фактором случайности, проявляясь в различных формах [2, с. 38].

От тревожности следует отделять термин «тревога». Тревога рассматривается как личностное состояние, имеющее негативную основу в результате стрессовой ситуации. Тревога детерминирована факторами стресса (зачастую социально-психологическими), имеющими разную интенсивность, временную продолжительность. Она проявляется в виде

напряженности, беспокойства, сопровождается выраженной активизацией вегетативной нервной системы. Проявление тревоги может меняться в зависимости от этих факторов, изменяется в зависимости от интенсивности и продолжительности их влияния, свойственно любому индивиду в адекватных ситуациях [6; 7].

Тревожность может предполагать комплекс внутренних личностных состояний, способствующих ее развитию. Среди них: наличие внутреннего конфликта, несформированная, неустойчивая Я-концепция, завышенные требования к самому себе и со стороны окружающих, неспособность выдвигать реально достижимые цели, применять пути по ее достижению, предчувствие объективных проблем и др. [8; 9].

Следует отметить функциональное предназначение тревожности. Основная функция тревожности – сигнализирующая. Тревожность аккумулирует внутренние механизмы, способствующие снижению негативного влияния стресса, способствует подбору реакций и форм поведения, адекватных сложившейся ситуации [3, с. 35].

К. Э. Изард говорит об уровне выражении тревожности, выделяя высокий, средний и низкий. Отсутствие тревожности не является нормальным состоянием. Оптимальный уровень тревожности – средний уровень. Высокая тревожность приводит к панике, избыточному беспокойству, успешность деятельности существенно снижается. Низкая тревожность замедляет деятельность [4, с. 142].

В тревожности можно проследить определенную структуру в совокупности когнитивного, эмоционального и операционального компонентов. Когнитивный компонент предполагает наличие комплекса знаний у человека относительно стрессовых ситуаций и комплекса средств по их преодолению. Эмоциональный компонент подразумевает комплекс проявляемых эмоций и чувств, порождаемых ситуацией стресса. Операциональный компонент подразумевает комплекс операций, принимая во внимание меры борьбы со стрессом [3; 4].

Тревожность влияет на все сферы личности человека, проявляясь в межличностном общении, деятельности. Тревожность – это индикатор не оптимальности структуры психического самоуправления. Автор отмечает, что низкие значения тревожности, как и высокие, не являются оптимальными для психологического комфорта человека и его деятельности [5; 9].

В психолого-педагогической литературе рассматриваются различные основания дифференциации тревожности:

1. В зависимости от степени обоснованности тревожности:
 - объективная (вызвана реальной опасностью),
 - невротическая (вызвана неопределенной опасностью),
 - моральная («тревожность совести») (З. Фрейд) [10, с. 107].

2. В зависимости от стабильности проявления в деятельности:
– ситуативная (порожденная некоторой беспокоящей ситуацией),
– личностная (постоянная склонность индивида к переживанию тревоги в самых различных жизненных ситуациях) (Ч. Спилбергер [5, с. 107]).

3. В зависимости от степени осознанности и проявления в деятельности:

– открытая (осознанная, явно проявляющаяся в тревоге),
– скрытая (неосознаваемая, проявляющаяся в спокойствии, нечувствительности либо отрицании, через косвенные формы поведения) (А. М. Прихожан [3, с. 104]).

4. В зависимости от определенного типа ситуаций:

– учебная (связана с условиями обучения),
– самооценочная (детерминирована Я-концепцией),
– межличностная (взаимообусловлена межличностным общением) (А. М. Прихожан [3, с. 104]).

5. В зависимости от фактора мобилизации потенциальных возможностей:

– мобилизующая (как импульс-толчок к деятельности),
– расслабляющая (как тормоз ее эффективности) (Е. К. Лютова, Г. Б. Моница) [11, с. 82].

Определенный уровень тревожности может выступать положительным и отрицательным фактором деятельности человека. Тревожность, по мнению А. М. Прихожан, различно проявляется и переживается личностью. Чем выше тревожность, тем меньше ее эффективность. Высокий уровень тревожности дезорганизует деятельность, отрицательно влияет на процесс познания и на социальную адаптацию в целом. Оптимальный уровень тревожности повышает мотивацию ответственности результаты деятельности, выполняет адаптивную функцию [3, с. 113].

Характер тревожности определяет процесс целеполагания, целедостижения в деятельности, обуславливает ее мотивацию. Высокая тревожность может подменять мотивы деятельности, снижая мотивацию на успех, приводит к утрате цели, трудностей в выборе действий по ее достижению, замедляет умственные действия, способствует потере самоконтроля. Взаимное влияние внутренних и социальных факторов на человека усугубляют эффективность деятельности. Из-за повышенной тревожности человек не способен действовать эффективно в присутствии других людей, стремится к отчуждению от окружающих, лишая себя возможности развития межличностных навыков, социальной успешности, ожидая наоборот осуждения с их стороны [12; 13].

Следовательно, тревожность – это определенный компонент психики, который формируется на ранних этапах онтогенеза и содержит меха-

низм реагирования людей на ситуации угрожающей опасности, со временем закрепляясь в личностную характеристику, зависит от внутренних и различных социальных факторов. Тревожность формируется преимущественно прижизненно, имея врожденную физиологическую основу. Основная функция тревожности – сигнализирующая. Выделяют три уровня тревожности: высокий, средний и низкий. Выделяют следующие виды тревожности: объективная, невротическая, моральная; ситуативная, личностная; открытая, скрытая; учебная, самооценочная, межличностная; мобилизующая, расслабляющая. Тревожность оказывает значительное влияние на поведение, деятельность и социальную активность человека.

Многие исследователи отмечают существенную разницу в возрастной динамике уровня и интенсивности переживания тревоги. Наиболее подвержены состоянию тревожности дети подросткового возраста.

Подростковый возраст считается более чувствительным, так как характеризуется внезапным скачком в физическом и психическом развитии, неуравновешенностью, непостоянностью. При переходе детей из начального звена школы в среднее совершается подъем тревожных состояний как встречная реакция на новые требования общественной среды: смена учительского состава, возникновение новых предметов, высокие требования к ребятам со стороны участников учебного процесса и родителей, перемена статуса ребенка, его значительная концентрированность на индивидуальных переживаниях [7, с. 107].

Подростковый возраст обилен переживаниями, проблемами и кризисами. В данный промежуток складываются, оформляются постоянные формы поведения, особенности характера, способы психологического реагирования; это пора достижений, быстрого наращивания знаний, умений; развития «Я», приобретения новой общественной позиции. Совместно с этим это годы потерь младенческого мироощущения, возникновения чувства тревожности и эмоционального дискомфорта. Пик отрицательных реакций приходится на 12,5–13,5 годы. Эмоциональные взаимодействия, в том числе и встревоженность подростков, не могут быть объяснены сдвигами гормонального фона. Они находятся в зависимости от общественных условий и обстоятельств обучения, при этом индивидуально-типологические отличия встречаются существенно чаще, нежели у взрослых [12; 13].

Причины появления тревожности подростков разнообразны. Общее одно – возникновение в конфликтной ситуации, ведущей к появлению внутренних противоречий, с которыми подросток не может справиться. Наиболее значимые сферы – вопросы саморазвития и самореализации, внутрисемейные, внутришкольные ситуации [7; 12; 13].

А. М. Прихожан отмечает, что вопрос появления тревожности достаточно актуален для подростков, называя его «возрастом тревог». Это обусловлено возрастными особенностями подростков, проявляющимся чув-

ством взрослости. Причины для проявления тревожности могут быть разнообразны: по поводу собственной внешности, школьных трудностей, отношений с окружающими. Нарастающее проявление недопонимания со стороны окружающих только повышает неприятные чувства [3, с. 56].

Ю. М. Едиханова, Е. Н. Уфимцева, говоря о тревожности, отмечают, что подростковый возраст считается критическим, так как имеет огромное воздействие на формирование личности. Непосредственно в данный промежуток увеличивается проблема психологических взаимодействий и характерологических проявлений, оказывающих большое влияние на степень тревожности [9, с. 139].

Тревожность у подростков имеет свою специфику, проявляясь в ее содержании, источниках, разнообразных формах. Обращенность подростков на окружающие процессы только актуализируют повышенную тревогу. Так как в подростковом возрасте возникает самооценку себя, то тревожность может проявляться как результат фрустрации потребности стабильного удовлетворительного взаимоотношения к себе. Процесс формирования психастенической акцентуации характера также влияет на повышение тревожности подростков. Тревожность снижает эффективность деятельности подростка, иногда приводя к выбору отклоняющегося поведения [3, с. 140].

По мнению О. В. Маркиной, в подростковом возрасте тревожность начинает формироваться в личностную черту, так как в этом возрасте возрастает влияние внешних факторов среды, следовательно, возрастает риск фиксации тревожного реагирования. Сам подростковый возраст предполагает активную психотравматизацию, так как происходит психосоматическая реорганизация и полоролевая идентификация [8, с. 203].

Е. В. Барсуковой также рассматривается вопрос проявления тревожности у подростков. Отмечается, что встречаясь со множеством ситуаций, тупиковыми для подростка, у него происходит эмоциональная дезорганизация в виде смены настроения и повышенной беспокойности. Подросток не может адекватно оценить сложившуюся ситуацию, а усиливающееся негативное влияние ситуации провоцирует усиление неправильных выводов по ситуации, создавая неадекватные стереотипы. Подросток начинает ощущать постоянное ощущение беспокойства и ощущение тревоги, что способствует развитию внутренних комплексов, барьеров в межличностном общении и социальной адаптации [7, с. 107].

По данным Т. Н. Разуваевой, А. А. Романенко, Д. М. Саенко, тревожность перерастает в постоянную черту только тогда, когда конфликтная ситуация начинает занимать в жизни подростка постоянное место, снижается способность к выбору эффективных паттернов поведения по ее оптимизации, когда проявляются агрессивные либо аффективные действия. В этой ситуации снижается способность к удовлетворению значи-

мых потребностей в общении с близкими людьми, в признании, самоутверждении и т.д. [6, с. 60].

Большинству подростков свойственна предрасположенность к тревоге, так как обучающиеся склонны к восприятию достаточно большого количества ситуаций, как угрожающих, даже зачастую и воображаемых. Другими словами, это предрасположенность воспринимать определенные стимулы и расценивать их как опасные, связанные с угрозой престижу, самооценке, самоуважению. Значит, подростки склонны испытывать в различных ситуациях напряжение, беспокойство, нервозность [3, с. 140].

Изменяющиеся школьные условия обучения, нестандартные ситуации, возникающие перед подростком, непременно воспринимаются как угрожающие. В таких ситуациях подросток испытывает нервно-психическое напряжение, детерминированное чрезмерной требовательностью к себе. Повышенная тревожность влияет на способность подростка к оценке успешности своей деятельности, приводит к смещению мотива с решения проблемы на ее избегание. Негативные результаты деятельности, связанные с уровнем тревожности, проявляются в разных направлениях. Состояние тревожности приводит к появлению и проявлению комплекса негативных эмоций, ухудшаются социальные взаимоотношения, соматические состояния и когнитивные процессы, снижается способность к выбору эффективных поведенческих паттернов, приводя к дезадаптации. Проявление тревожности может протекать в двух вариантах – страх-гнев и страх-страдание [12; 13].

Учитывая важность своего «Я» для подростков и значимость интимно-личностного общения как ведущей деятельности в этом возрасте, наиболее распространенными видами тревожности у подростков являются самооценочная и межличностная. В подростковом возрасте потребность общения с окружающими, в частности со сверстниками, активно возрастает. Поэтому трудности в общении и межличностном взаимодействии, одиночество воспринимаются с высокой значимостью. Подросткам свойственно преувеличение значимости и угрожающего воздействия ситуации, использование стратегии искаженной интерпретации жизненных ситуаций, утрирование либо совсем игнорирование негативных аспектов ситуации. Игнорирование негативных аспектов ситуации связано с недооценкой объективного значения угрозы [1; 3].

При проявлении повышенной тревожности у подростков можно заметить постоянное ожидание неприятностей, постоянное беспокойство, перепады в настроении. Тревожность у них часто беспочвенна или выходит за рамки ситуации. Чувство тревожности оказывает влияние на эффективность учебной деятельности и межличностного взаимодействия, выполнение повседневных обязанностей, социальную активность. Для

подростков с низким уровнем тревожности характерны позитивное эмоциональное состояние, включенность, излишняя заторможенность [1; 12].

Обращаясь к возрастному проявлению тревожности в рамках подросткового возраста, следует отметить наличие разницы в ее проявлении. Наибольшее проявление тревожности характерно для среднего подросткового возраста, меньше – для младшего и старшего подросткового возраста. Это связано с периодом подросткового кризиса. Возникающие у них потребности, несоответствие их удовлетворения обстоятельствам жизни влияют на самооценку подростка, ограничивают возможность их самореализации. Угрожающие ситуации воспринимаются в обширном диапазоне и характеризуются проявлением комплекса напряженных состояний и реакций [6; 12].

В результате эмпирического исследования А. С. Тимохиной выявлены гендерные особенности в проявлении тревожности подростков. Для мальчиков больше характерно преобладание тревожности под влиянием социальных факторов (социальный стресс, страх самовыражения). У девочек больше личностная и ситуативная тревожность, школьная тревожность, связанная с проверкой знаний и отношений с окружающими [12, с. 11].

Таким образом, в подростковом возрасте активно проявляется тревожность, обусловленная внутренними процессами развития, возрастающими тревожными ситуациями. Для подростков наиболее выражена самооценочная, школьная и межличностная тревожность. Проявление тревожности подростков зависит от индивидуально-возрастных, гендерных особенностей, способности школьников противостоять стрессогенным факторам и конфликтам. Повышенная тревожность в подростковом возрасте часто оказывает негативное влияние на их познавательную, эмоциональную, поведенческую сферы, эффективность и успешность учебной деятельности, уровень социального становления, психологического развития и психического здоровья в целом.

Психологическая безопасность тревожных подростков складывается из мер непосредственной защиты психики их личности и поддержания нормальных социально-психологических отношений между ними и окружающими людьми. Все это реализуется в рамках осуществления психолого-педагогической поддержки.

Первым этапом работы с тревожностью подростков является ее выявление или психологическая диагностика. Цель – определение уровня тревожности подростков. Информативным психодиагностическим инструментом в этом плане могут выступать диагностические методики (монотематические, политематические). Тревожность может быть исследована в следующих направлениях: изучение особенностей самонаблюдения и самооценки; изучение особенностей поведения, пантомимики, эмо-

ций, результатов деятельности; изучение неосознаваемых проявлений, отражающихся в физиологических изменениях организма. Выбор психодиагностических методик находится в зависимости от конкретного возраста. На основании тестовой формы все психологические методы диагностики тревожности можно разделить на два основных класса – опросники (используется сознательный самоотчет) и проективные (используется механизм проекции) методики [11; 13].

Далее для оптимизации уровня тревожности в подростковом возрасте требуется непосредственная работа с самим школьником. Одной из технологий, обладающей потенциалом в оптимизации тревожности подростков, считается психологический тренинг.

Психологический тренинг является активно развивающимся направлением практической деятельности. Тренинг понимается как многофункциональный метод изменения и развития психологических характеристик с целью развития личности, улучшения и гармонизации психологического состояния человека, а также приобретения жизненно важных знаний, навыков и способностей. Тренинг предполагает проведение комплекса занятий, направленных на изменение и гармонизацию личности, развитие необходимых умений и навыков и разрешение противоречий, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми или же имеющих внутриличностный характер. Отличительной особенностью тренинга называют то, что работа с человеческим разумом осуществляется в интенсивном режиме с использованием многочисленных и разнообразных методов. Среди общих черт психологического тренинга отмечают: наличие и строгое следование принципам тренинговой работы, использование на занятиях активных методов обучения, акцент на межличностное взаимодействие участников, постоянный состав группы, оказание психологической помощи участникам, проведения самоанализа. В тренинге используются такие технологии, посредством которых создаются условия, предполагающие возможность субъект-субъектного взаимодействия между всеми его участниками через осознанное активное включение каждого участника в деятельность, направленную на достижение заданной цели [14, с. 142].

Е. А. Касимкина, Р. Д. Чуманина отмечают большой потенциал психологического тренинга как метода активной групповой работы в снижении тревожности подростков. Участвуя в тренинге, подростки снимают психическое напряжение, делятся своими эмоциями, снимая напряжение, погружаются в стрессовые ситуации, овладевая приемами выхода из нее, повышают уровень эмоциональной и стрессоустойчивости, обучаются приемам релаксации, саморегуляции, дезактуализации негативных переживаний, выработке позитивной поведенческой стратегии [15, с. 90].

При реализации психологического тренинга необходимо учитывать необходимость работы с внутренним миром подростка. Необходима проработка позитивных представлений о себе, формирование оптимистического самоотношения, повышение уровня самооценки. Так как кризисная ситуация предполагает постоянное нервно-психическое напряжение, необходимо уделить внимание его снятию. Тревожность провоцирует у подростков множественные негативные эмоции, поэтому необходимо проработать их, освободиться от них, повысить эмоциональную устойчивость, развить умение адекватного эмоционального реагирования. Так как тревожность предполагает фрустрацию потребностей подростка, важно уделить этому важное влияние, обозначить наиболее важные, определить способы и средства по их достижению. В дополнении необходимо обучить подростков выделять эффективные средства по совладанию с собой в психотравмирующей ситуации, формировать навыки самоконтроля [6; 13].

Оптимизация тревожности подростков, по мнению Л. А. Хотиной, опирается на методологическую платформу. Основу психологического тренинга составляет система принципов, включающая: ответственность субъекта развития за принятие решения (субъект в центре решения стрессовой ситуации); соблюдение приоритета интересов сопровождаемого (учет интересов и потребностей участников); непрерывный характер сопровождения (системное обучение); создание ситуации успеха (стимулирование активизации деятельности путем отдельных достижений); активное привлечение ближайшего социального окружения к работе по снижению школьной тревожности ребенка (позитивное влияние социальной среды); ориентация на ведущий вид деятельности [13, с. 147].

О. В. Маркина указывает на важность организации тренинговых занятий. Они должны проводиться в групповой работе, включать теоретические и практические блоки. Теоретические разделы расширяют представления участников о тревожности в целом, приемах по стабилизации собственного состояния, мерах профилактики. На практических занятиях отрабатываются навыки преодоления стресса, снижения напряжения, обучаются приемам релаксации, самореализации, навыкам позитивного бесконфликтного поведения. Тренинговый курс в среднем рассчитан на 10–12 занятий. Количество встреч варьируется от выбранной тематики и загруженности учебного процесса. Тренинг оптимизации тревожности для школьников проводится в среднем один раз в неделю. Тренинг может проводиться в течение двух-трех недель [8, с. 203].

Психологический тренинг может быть наполнен множественными заданиями. В любом из тренингов снижения тревожности, согласно Л. А. Хотиной, могут быть представлены следующие методы:

1. Игровые методы, т.е. игры, задания и упражнения с игровым сюжетом. В зависимости от типа игры различают различную их направленность и возможности в оптимизации тревожности. Коммуникативные игры позволяют обучить коммуникативным умениям и навыкам, снизить тревожность в коммуникации, наладить контакт, обучить эффективным стратегиям поведения. Пальчиковые игры помогут снять психоэмоциональное напряжение. Подвижные игры также помогут снять психоэмоциональное напряжение путем игрового незатейливого сюжета, оптимизировать настроение, снять беспокойство. Ситуационно-ролевые игры позволят проработать навыки поведения в наиболее критических и тревожных для участников ситуациях, оптимизировать уровень беспокойства, обучить конструктивным стратегиям поведения в них.

2. Психогимнастика позволит развить навыки восприятия и интерпретации своего эмоционального состояния и состояния партнера, адекватного эмоционального отклика на различные переживания.

3. Арт-терапевтические упражнения позволят проработать собственные тревожные эмоции и чувства с помощью художественных средств, снизить эмоциональное напряжение, развить навыки самоконтроля, уверенного поведения.

4. Групповое обсуждение позволит осмыслить свой опыт, сравнить его с другими участниками, сделать выводы, вербализировать собственные эмоции. Мнения группы помогают прислушаться к окружающим, посмотреть на себя со стороны, осмыслить происходящее, определить конструктивные меры взаимодействия.

5. Релаксация позволит снять напряжение, способствует психофизическому и психоэмоциональному расслаблению [13, с. 147].

С целью изучения возможностей психологического тренинга в оптимизации тревожности подростков нами был проведен эксперимент. Исследование проходило на базе МБОУ «Чамзинская СОШ № 2» пос. Чамзинка. В эксперименте приняли участие 26 обучающихся 8 класса. Возраст испытуемых 13–14 лет.

В рамках констатирующего эксперимента, направленного на исследование уровня тревожности подростков, нами были использованы следующие методики: «Тест уровня школьной тревожности» Б. Н. Филлипса; «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера.

«Тест уровня школьной тревожности» Б. Н. Филлипса был направлен на оценку как общего показателя тревожности подростков, так и показателей, ее составляющих (наличие социального стресса, сопротивляемость стрессу, стремление к достижению успеха, проявление страхов самовыражения, знаний, несоответствия требованиям, проблемы с педагогами). Подросткам было предложено письменно ответить на 58 вопросов

теста. Обработка полученных индивидуальных данных диагностики осуществлялась на основе ключа. Интерпретация результатов по каждому показателю включала процентно-уровневое проявление: низкий (меньше 50 %), повышенный (50–75 %), высокий (более 75 %).

«Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера была направлена на исследование проявления тревожности как личностного свойства и состояния у подростков. Подросткам предлагалось оценить 40 состояний по степени выраженности. Обработка полученных индивидуальных данных диагностики осуществлялась на основе ключа. Интерпретация результатов по каждому показателю включала балльно-уровневое проявление: низкий (до 30 баллов), средний (31–45 баллов), высокий (более 46 баллов).

Данные по «Тесту уровня школьной тревожности» Б. Н. Филлипса представлены в таблице 2.3.1.

Таблица 2.3.1

**Распределение подростков по уровню тревожности
(«Тест уровня школьной тревожности» Б. Н. Филлипса)**

Виды тревожности	Показатели тревожности по шкалам					
	высокий		повышенный		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ПСС	10	38,4	11	42,3	5	19,2
ФПДУ	10	38,4	13	50,0	3	11,6
СС	12	46,2	10	38,4	4	15,4
СПЗ	13	50,0	9	34,6	4	15,4
СНО	16	61,5	7	26,9	3	11,6
НФС	14	53,8	8	30,7	4	15,4
ПОУ	18	69,2	4	15,4	4	15,4
ОТ	12	46,2	10	38,4	4	15,4

Примечание: * ПСС – переживание социального стресса, ФПДУ – фрустрация в потребности достижения успеха, СС – страх самовыражения, СПЗ – страх ситуации проверки знаний, СНО – страх не соответствовать ожиданиям окружающих, НФС – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, ПОУ – проблемы в отношениях с учителями, ОТ – общая тревожность.

Согласно полученным данным, высокую степень переживания социального стресса показали 38,4 % подростков. Они имели проблемы в отношениях с социумом, множество конфликтов с окружающими, в частности со сверстниками, не могли выбрать оптимальную стратегию поведения, зачастую имели мало друзей. Повышенную степень переживания социального стресса показали 42,3 % подростков. Для них было затруднено

общение с отдельными людьми, они налаживали контакты с трудом. Низкую степень переживания социального стресса показали 19,2 % подростков. Им не составляло труда общаться с окружающими, заводить новые связи, они умело строили взаимоотношения с окружающими.

Высокую степень фрустрации в потребности достижения успеха показали 38,4 % подростков. Их эмоциональное состояние оказывало значимое влияние на стремление к достижению успеха, подростки в собственной деятельности зачастую ожидали неудачи. Повышенную степень фрустрации в потребности достижения успеха показали 50 % подростков. Для них было затруднено ожидание успеха. Низкую степень фрустрации в потребности достижения успеха показали 11,6 % подростков. Такие подростки были позитивно настроены, самоуверенны, потребность в успехе была ярко выражена.

Высокую степень страха самовыражения показали 46,2 % подростков. Их эмоциональное состояние оказывало значимое влияние на самооценку, они ожидали неудачи, переживали негативные эмоции. Повышенную степень страха самовыражения показали 38,4 % подростков. Для них было затруднено ожидание позитивного самовыражения. Низкую степень страха самовыражения показали 15,4 % подростков. Они спокойно показывали себя и свои качества окружающим, испытывали позитивные эмоции.

Высокую степень страха ситуации проверки знаний показали 50 % подростков. Они испытывали повышенное беспокойство на уроке при проверке знаний, были не уверены в себе, в собственных знаниях, боялись дать неправильный ответ, ожидали неудачи, переживали негативные эмоции. Повышенную степень страха ситуации проверки знаний показали 34,6 % подростков. Для них было затруднено ожидание позитивной проверки знаний. Низкую степень страха ситуации проверки знаний показали 15,4 % подростков. Они были самоуверенны в собственных знаниях, проявляли инициативу при их проверке.

Высокую степень страха не соответствовать ожиданиям окружающих показали 61,5 % подростков. Они испытывали тревогу по поводу своих поступков, результатов, равнялись на них, делали ошибочные выводы. Повышенную степень страха не соответствовать ожиданиям окружающих показали 26,9 % подростков. Для них было затруднена оценка представлений о себе и взглядов окружающих. Низкую степень страха не соответствовать ожиданиям окружающих показали 11,6 % подростков.

Низкую сопротивляемость стрессу показали 53,8 % подростков. Для них все ситуации воспринимались как угрожающие. Подростки не могли определить реальное от воображаемого. Повышенную сопротивляемость стрессу показали 30,7 % подростков. Они могут совладать с кризисной ситуацией, имея опыт реагирования на нее. Новые, необычные ситуации

вводят их в стрессовое состояние. Высокую сопротивляемость стрессу показали 15,4 % подростков. Они обладали стрессоустойчивостью, эмоциональной устойчивостью.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями указали 69,2 % подростков, повышенную – 15,4 %, низкую – 15,4 %.

В целом высокую школьную тревожность показали 46,2 % подростков, повышенную – 38,4 %, низкую – 15,4 %.

Данные по «Шкале оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера представлены в таблице 2.3.2.

Таблица 2.3.2

**Распределение подростков по уровню тревожности
(«Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности»
Ч. Д. Спилбергера)**

Виды тревожности	Показатели тревожности по видам					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Реактивная	4	15,4	19	73,0	3	11,6
Личностная	6	23,1	16	61,5	4	15,4

Согласно полученным данным, высокий уровень реактивной тревожности показали 15,4 % подростков. Они проявляли беспокойство, чувство обеспокоенности, взвинченности, постоянного испуга и страха без отсутствия причины, недовольство собой, ожидают неудачи во всех начинаниях. Средний уровень реактивной тревожности показали 73 % подростков. Они имели отдельные проявления тревожности. Низкий уровень реактивной тревожности показали 11,6 % подростков. Они проявляли чувство уверенности, эмоциональной устойчивости во многих ситуациях.

Высокий уровень личностной тревожности показали 23,1 % подростков. Такие школьники показали эмоциональную неустойчивость, непостоянство настроения, повышенную обеспокоенность своим состоянием и результатами деятельности, разочарованность собой и своими неудачами. Средний уровень личностной тревожности показали 61,5 % подростков. Они имели отдельные проявления тревожности. Низкий уровень личностной тревожности показали 15,4 % подростков. Такие обучающиеся эмоционально устойчивы, стрессовые ситуации не выводили их из себя, они умели найти выход из ситуации, их характеризовало оптимизм, самоуверенность, низкое беспокойство.

Следовательно, большая часть школьников подросткового возраста, участвующих в исследовании, имела уровень тревожности в норме. Но, тем не менее, среди подростков было отмечено наличие высокой тревож-

ности, на что следует обратить внимание. Для таких подростков была характерна тревожность в учебном процессе, в процессе взаимоотношения со сверстниками, выраженная в проблемах в общении с классом и социумом, учебных достижениях, напряжения в отношениях с учителями. У обучающихся отмечался неблагоприятный эмоциональный фон, отсутствие чувства уверенности и успеха в себе, проявление страхов самовыражения, показа себя с лучшей стороны, страхов при проверке знаний, своих оценок, поступков, результатов. У подростков отмечались неадекватные реакции на различные стрессовые факторы, отсутствие стрессоустойчивости.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего исследования, была спроектирована программа тренинговых занятий, направленных на обеспечение психологической безопасности тревожных подростков. Программа получила название «Быть в гармонии с собой».

Предполагалось, что психологический тренинг, направленный на развитие благоприятного психологического климата в коллективе, формирование позитивной «Я-концепции», уверенного поведения, коммуникативной компетентности подростков, позволит оптимизировать уровень тревожности обучающихся подросткового возраста.

Программа была разработана для подростков, имеющих высокую тревожность, и предполагала групповую форму тренинговой работы педагога-психолога с подростками. Программа тренинга рассчитана на 10 занятий, продолжительностью 45 минут. Частота встреч составляла 1 раз в неделю.

Программа состояла из трех взаимосвязанных блоков.

Первый блок (1–2 занятие) – ориентировочный (создание благоприятного психологического климата в группе, атмосферы доверия; знакомство участников группы).

Темы: «Все начинается с общения», «Я не один».

Второй блок (3–9 занятие) – формирующий (формирование позитивного образа «Я», развитие навыков самоконтроля, уверенного поведения, коммуникативной компетентности).

Темы: «На пути к новому Я», «Что нас тревожит?», «Каким я был и каким стал сейчас?», «Мы в ответе за свои поступки», «Мыслим позитивно», «Вместе мы – сила!», «Любить себя – это замечательно».

Третий блок (10 занятие) – рефлексивно-оценочный (осознание своих изменений, завершение тренинга). Тема: «Оставляю Вам на память».

Для работы с подростками использовались следующие методы и приемы работы: беседа, арт-терапия, сказкотерапия, разминочные упражнения, психогимнастические упражнения, подвижные игры и упражнения, групповая дискуссия, развивающие упражнения, метод мозгового штурма, метод проблемных и моделирование ситуаций и т.д.

В ходе реализации психологического тренинга ожидалось повышение уверенности подростков в себе, формирование позитивного самомнения, открытости, доверчивости, позитивного психологического климата в коллективе, повышение эмоциональной и стрессоустойчивости, снижение напряжения, в целом оптимизация тревожности.

Психологу-педагогу образовательной организации дополнительно рекомендовано провести психопрофилактику и психопросвещение в подростковой среде.

Психопрофилактика тревожности предполагает проведение комплекса занятий с подростками по укреплению их психического здоровья, знакомству с комплексом стрессовых ситуаций, факторов, их провоцирующих, их осознанию и контролю в них, навыков оптимального разрешения. Такие занятия могут быть индивидуальные и групповые, отдельно для подростков либо совместно с родителями.

Проведение просветительской работы также важно, она направлена на расширение знаний и формирование навыков преодоления тревожности, адекватного поведения в ситуациях, вызывающих тревогу, позволяет снизить уровень переживания школьных событий.

Психологу рекомендовано проведение групповых психопросветительских занятий с подростками, а также с родителями в виде консультаций, раздачи информативных материалов и др.

Педагогу образовательной организации рекомендовано в школьной группе создавать атмосферу психологической безопасности, которая позволяет участникам открыто делиться мыслями, чувствами и проблемами, а также доверительные отношения между взрослыми и детьми.

Педагогу рекомендовано организовывать совместную деятельность с тревожными подростками. Именно в процессе общения с учителем на его примере формируется система отношений, черты характера учащихся, снижается тревожность, связанная с межличностными отношениями с учителем.

Следовательно, тревожность в психологии рассматривается как неотъемлемый компонент психики, который и формируется на ранних этапах онтогенеза, механизм реагирования людей на ситуации угрожающей опасности.

Подростковый возраст считается наиболее подверженным проявлению тревожности. Состояние таких подростков характеризуется как напряженное, рассеянное, настороженное. Оно опосредствует деятельность, межличностные отношения, поведение подростка. Проявление тревожности подростков зависит от индивидуально-возрастных, гендерных особенностей, способности школьников противостоять стрессогенным факторам и конфликтам. Высокий уровень тревожности дезорганизует де-

тельность, отрицательно влияет на процесс познания и социальную адаптацию в целом.

Психологический тренинг, направленный на развитие благоприятного психологического климата в коллективе, формирование позитивной «Я-концепции», уверенного поведения, коммуникативной компетентности подростков, позволит оптимизировать их уровень тревожности.

Список использованных источников

1. Хорни, К. Тревожность : монография / К. Хорни. – Москва : Просвещение, 2000. – 104 с. – Текст : непосредственный.

2. Глотова, Г. А. Системный подход к анализу тревожности / Г. А. Глотова. – Текст : непосредственный // Психологический вестник Уральского государственного университета. Выпуск 2 / редактор Г. А. Глотова. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2001. – С. 176–222. – ISBN 5-7851-0370-2.

3. Прихожан, А. М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 191 с. – ISBN 978-5-469-01499-7. – Текст : непосредственный.

4. Изард, К. Э. Психология эмоций : монография / К. Э. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 460 с. – ISBN 5-314-00067-9. – Текст : непосредственный.

5. Спилбергер, Ч. Изучение оценочной тревожности : руководство по использованию / Ч. Спилбергер, В. Н. Карандашев, М. С. Лебедева. – Москва : Речь, 2004. – 80 с. – Текст : непосредственный.

6. Романенко, А. А. Тревожность как фактор возникновения суицидального риска у подростков / А. А. Романенко, Д. М. Саенко, Т. Н. Разуваева. – Текст : непосредственный // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – № 2 (11). – С. 59–65.

7. Барсукова, Е. В. Тревожность, как один из факторов, определяющих качество жизни подростков / Е. В. Барсукова. – Текст : непосредственный // Современный взгляд на будущее науки : сборник статей Международной научно-практической конференции / под редакцией А. А. Сукиасян. – Уфа : Аэтерна, 2016. – С. 107–111. – ISBN 978-5-906887-76-4.

8. Маркина, О. В. Особенности психолого-педагогической коррекции тревожности подростка / О. В. Маркина. – Текст : непосредственный // Студенческая наука XXI века. – 2016. – № 1 (8). – С. 202–205.

9. Едиханова, Ю. М. Особенности проявления отрицательных эмоциональных состояний у подростков в период сдачи ЕГЭ / Ю. М. Едиханова, Е. Н. Уфимцева. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 139–142.

10. Фрейд, А. Теория психоанализа и «эго-психология» / А. Фрейд, З. Фрейд. – Москва : Родина, 2018. – 238 с. – ISBN 978-5-907024-05-2. – Текст : непосредственный.

11. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – Москва : Речь, 2010. – 135 с. – ISBN 978-5-9268-1012-4. – Текст : непосредственный.

12. Тимохина, А. С. Гендерные особенности проявления тревожности у подростков / А. С. Тимохина. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2015. – Том 10. – С. 11–15.

13. Хотина, Л. А. Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших подростков / Л. А. Хотина. – Текст : непосредственный // Концепт. – 2015. – Том 10. – С. 146–150.

14. Сердюкова, Е. Ф. Тренинг как средство успешной адаптации школьника к обучению в среднем звене / Е. Ф. Сердюкова, Л. Х. Шагиева. – Текст : непосредственный // Известия Чеченского государственного университета. – 2019. – № 4 (16). – С. 141–143.

15. Чуманина, Р. Д. Коррекция тревожности младшего подростка в процессе психологического тренинга / Р. Д. Чуманина, Е. А. Касимкина. – Текст : непосредственный // Актуальные психологические проблемы и опыт решения : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции – «53-и Евсевьевские чтения», 9–10 февраля 2017 г. / под редакцией Ю. В. Варданян. – Саранск : РИЦ МГПИ, 2017. – С. 88–93. – ISBN 978-5-8156-0937-2.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ

3.1 РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

**Варданян Юлия Владимировна,
Михалкина Александра Александровна**

Аннотация: Авторами рассмотрено образовательное и воспитательное значение внеурочной деятельности художественно-творческой направленности, обоснована психолого-педагогическая программа развития воображения младших школьников, раскрыты особенности ее апробации в процессе внеурочной деятельности художественно-творческой направленности, оценена динамика свойств воображения младших школьников и представлены доказательства эффективности созданной развивающей программы.

Ключевые слова: свойства воображения; психолого-педагогическая программа; художественное творчество; внеурочная деятельность; задания художественно-творческой направленности.

Младший школьный возраст считается одним из значимых и сензитивных этапов возрастного развития в целом и воображения в частности. Выпускник начальных классов должен владеть определенным кругом знаний и умений о предметах окружающего мира, использовать творческий подход, неординарность решений, творчески мыслить. Если в этом возрасте не уделить достаточно внимания развитию воображения, то в последующем этот познавательный процесс станет менее востребованным в связи со слабой сформированностью. Таким образом, воображение постепенно начнет выполнять более пассивную роль в познавательной деятельности.

Развитию воображения в определенной степени способствует специально созданная организованная среда. Большую роль при этом необходимо уделить внеурочной деятельности художественно-творческой направленности, ведь она развивает самостоятельность ребенка, способствует воплощению возникающих у него новых творческих идей. На основании описанного выше состояния проблемы нами обозначен ряд обострившихся противоречий:

– между настоятельной потребностью в развитии воображения младших школьников для становления творческой личности, способной оригинально мыслить, и недостаточной разработанностью научно-мето-

дической базы, обеспечивающей использование развивающих возможностей внеурочной деятельности художественно-творческой направленности;

– между необходимостью применения психолого-педагогических основ проектирования программ развития воображения младших школьников в процессе внеурочной деятельности художественно-творческой направленности и фрагментарной разработанностью элементов этих основ, не подвергнутых синтезу и целостному обобщению.

Все вышеперечисленное обусловило необходимость в преодолении выявленных противоречий, нерешенность которых сдерживает эффективное развитие воображения младших школьников. Также учитывалось, что проблема воображения, выявление его специфики развития на разных возрастных этапах – одна из наиболее сложных тем в педагогике и психологии. Желание понять и объяснить воображение до сих пор привлекает внимание, продолжает стимулировать интерес к его исследованию и в наши дни.

Л. С. Выготский под воображением понимает один из психических процессов, результат действия которого заключается в создании нового образа, который базируется на ранее приобретенном перцептивном опыте, но существенно обогащен новыми переживаниями и представлениями, связанными с ним, сохраняя при этом единство с накопленным опытом и обеспечивая определенную преемственность. Детское воображение развивается относительно независимо от разума, вследствие чего может не поддаваться контролю со стороны ребенка. Образы воображения построены из элементов, которые взяты из реального опыта людей. Однако воображение характеризуется яркостью, свежестью, эмоциональной насыщенностью [1].

Воображение, с позиции А. Н. Леонтьева, представляет собой одну из разновидностей познавательных процессов, которая базируется на возможности человеческого мозга осуществлять аналитико-синтетическую деятельность. В результате этого происходит выделение признаков предметов, преобразование этих признаков, явлений в новые комбинации, что способствует созданию нового образа или системы образов реальной действительности [2].

А. В. Петровский рассматривает воображение как психический процесс специфического преобразования действительности в виде образов, идей и представлений. Данный процесс использует образы памяти, восприятия и приобретенных знаний [3].

В процессе создания художественного образа могут быть использованы разнообразные средства, среди которых существенным развивающим потенциалом обладают декоративно-прикладное искусство [4]. На каждой возрастной ступени развитие воображения имеет свои специфиче-

ские черты. Применительно к исследовательской проблеме для нас наибольший интерес представляют работы, освещающие особенности ее решения в младшем школьном возрасте [5; 6 и др.].

Применительно к младшему школьному возрасту отмечается, что у обучающихся происходит активизация воображения, переход от воссоздающего к творческому типу, отмечается стадийность его развития, реализм. Некоторые авторы [7; 8 и др.] отмечают, что развитие воображения в младшем школьном возрасте зависит от ряда предпосылок:

- условий окружающей действительности;
- жизненного опыта;
- способности правильного (адекватного) и полного отражения действительности;
- возрастания степени творческой переработки созданных образов и представлений;
- произвольности;
- внутреннего плана действий;
- рефлексии;
- мышления;
- активной творческой позиции в деятельности;
- наличия позитивного эмоционального отклика на происходящие события жизни.

Для развития воображения младших школьников возможно применение внеурочной деятельности художественно-творческой направленности, которая представляет собой создание субъективно нового продукта в сфере творчества в процессе разнообразных видов искусства. Эта деятельность реализуется в свободное от классно-урочных занятий время, но вносит определенный вклад в достижение планируемых результатов освоения программы начального общего образования. Во внеурочной деятельности дети более детально и углубленно работают над развитием своего воображения. Повысить эффективность этого процесса позволяет деятельность по психолого-педагогическому проектированию программы развития [9; 10 и др.].

Обозначенное образовательное и воспитательное значение внеурочной деятельности художественно-творческой направленности требует от педагога-психолога внимательного отношения к проектированию и реализации развивающих программ. Психолого-педагогическое проектирование программы развития воображения младшего школьника во внеурочной деятельности художественно-творческой направленности – это деятельность по созданию нового, инновационного продукта, предполагающая следование этапности проектирования (мониторинг развития; анализ полученных данных, актуализация проблемы, разработка программы развития обучающегося). Результат психолого-педагогического проектирования

программы развития воображения младшего школьника во внеурочной деятельности художественно-творческой направленности – готовая программа развития.

С целью исследования возможностей развития воображения младших школьников в процессе внеурочной деятельности художественно-творческой направленности было проведено экспериментальное исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» г. о. Саранск Республики Мордовия. Развитие воображения младших школьников в процессе внеурочной деятельности художественно-творческой направленности проводилось в три этапа:

– констатирующий (диагностика исходного уровня свойств воображения);

– формирующий (создание и апробация психолого-педагогической программы, обеспечивающей развитие исследуемых свойств воображения в процессе внеурочной деятельности младших школьников художественно-творческой направленности);

– контрольный (изучение динамики произошедших изменений).

Гипотеза исследования сводилась к предположению о том, что развитие воображения младших школьников будет более эффективным при условии реализации программы внеурочной деятельности художественно-творческой направленности, при проектировании которой соблюдена логическая цепочка реализации комплекса этапов:

I этап – мониторинг развития воображения в младшем школьном возрасте путем проведения первичной диагностики;

II этап – анализ полученных данных в ходе I этапа, актуализация проблемы, выбор аудитории проекта;

III этап – собственно процесс разработки и реализации программы развития воображения обучающихся, включающий основные блоки (целевой, теоретико-методологический, организационно-содержательный и оценочно-результативный).

В констатирующем эксперименте исследования приняли участие двадцать пять обучающихся в возрасте 8–9 лет.

Диагностическая работа проводилась с помощью методик: «Нарисуй что-нибудь» Т. Д. Марцинковской, «Неполные фигуры» Е. Торренса, «Три слова» Л. Ю. Субботиной, «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко.

Данные диагностики воображения младших школьников по методике Т. Д. Марцинковской «Нарисуй что-нибудь» представлены в таблице 3.1.1.

**Оценка уровня развития воображения
(методика Т. Д. Марцинковской)**

Уровень развития воображения	Количество обучающихся	
	абс.	%
Очень высокий	0	0
Высокий	5	20,0
Средний	14	56,0
Низкий	6	24,0
Очень низкий	0	0

Согласно полученным данным диагностики на констатирующем этапе эксперимента по методике «Нарисуй что-нибудь» Т. Д. Марцинковской, у 20 % испытуемых был отмечен высокий уровень развития воображения. Их рисунки характеризовались оригинальностью, прорисованностью всех деталей, красочностью, использованием разнообразного спектра красок. Эти дети смогли описать изображенный рисунок, оригинально объяснить его специфику. Средний уровень развития воображения имели 56 % детей. Их рисунки характеризовались оригинальной задумкой, но до конца не реализованной, отдельные детали были не дорисованы, цветовая палитра была более узкой. У 24 % испытуемых был выявлен низкий уровень развития воображения. Оригинальных творческих решений мало, многие выполнены с небольшой подсказкой взрослого. Не были диагностированы очень высокий и очень низкий уровни развития воображения обследованных младших школьников.

Рассмотрим данные диагностики воображения младших школьников, полученные с помощью методики Е. Торренса «Неполные фигуры», которые приведены в таблице 3.1.2.

Таблица 3.1.2

**Оценка уровня развития воображения
(методика Е. Торренса)**

Уровень развития воображения	Количество обучающихся	
	абс.	%
Высокий	5	20,0
Средний	14	56,0
Низкий	6	24,0

В ходе диагностики по методике «Неполные фигуры» Е. Торренса было выявлено 20 % младших школьников, обладающих высоким уровнем

нем развития исследуемого процесса. В работах отмечалась организация целостной композиции согласно воображаемому сюжету. Средний уровень развития воображения имели 56 % учащихся. Отмечалось усложнение изображаемой фигуры. Цветовая палитра работ практически из одного цветового спектра. Почти во всех случаях все изображения похожи друг на друга. Низкий уровень воображения был характерен для 24 % испытуемых. Их работам свойственна схематичность. Дети изображали единичные предметы, оригинальность была минимальна: солнце, мячик, апельсин, мордочка животного. Цветовая палитра работ однообразна.

Рассмотрим данные диагностики воображения младших школьников, полученные с помощью методики Л. Ю. Субботиной «Три слова», которые приведены в таблице 3.1.3.

Таблица 3.1.3

**Оценка уровня развития воображения
(методика Л. Ю. Субботиной)**

Уровень развития воображения	Количество школьников	
	абс.	%
Высокий	6	24,0
Средний	13	52,0
Низкий	6	24,0

Согласно полученным данным диагностики по методике «Три слова» Л. Ю. Субботиной, 24 % обследованных младших школьников имели высокий уровень развития воображения. Их фразы отличались оригинальностью, широким запасом слов, правильным логическим сочетанием слов, отмечался широкий круг их образных представлений. Из числа испытуемых 52 % младших школьников имели средний уровень развития воображения. Их фразы отличались разнообразностью и часто с логической связью двух из трех слов. У 24 % младших школьников был диагностирован низкий уровень развития воображения. У таких детей фразы отличались бедностью содержания, низкой оригинальностью, бессмысленным сочетанием слов, нарушением логичной сочетаемости слов; прослеживался бедный словарный запас, в их ответах приводились неточные и неполные представления о предложенных предметах, высказывания слабо отражали практический опыт и недостаточно обобщали связь между словами, в основном воспроизводились шаблонные образы без признаков новизны.

Рассмотрим данные диагностики воображения младших школьников, полученные с помощью методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», которые приведены в таблице 3.1.4.

**Оценка уровня развития воображения
(методика О. М. Дьяченко)**

Уровень развития воображения	Количество обучающихся	
	абс.	%
Высокий	6	24,0
Средний	9	36,0
Низкий	10	40,0

По данным указанной методики, 24 % младших школьников проявили высокий уровень выполнения задания. Дети рисовали оригинальные рисунки, не повторяющиеся между собой, высокодетализированные, малосхематичные. Из числа испытуемых 36 % школьников показали средний уровень выполнения задания. Их рисунки были полностью дорисованы, но характеризовались схематичностью, низкой детализированностью, частичной повторяемостью. Оставшиеся 40 % детей показали низкий уровень выполнения задания. Они рисовали примитивные, шаблонные схемы.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что значительная часть младших школьников обладала низким уровнем развития исследуемого процесса. Воображение детей было развито недостаточно. Дети воссоздавали образы из своей памяти, не пытались внести оригинальность, опирались только на опыт прошлого. У них преобладала бедность воображения. Однако младший школьный возраст является одним из наиболее благоприятных периодов развития творчества, поэтому в образовательных организациях необходимо приобщать младших школьников к различным видам деятельности, обеспечивающим развитие их творческого потенциала.

10 младших школьников в возрасте 8–9 лет, показавших по данным констатирующего этапа наиболее низкий уровень развития воображения, были включены в экспериментальную группу, для работы с которой была спроектирована и апробирована психолого-педагогическая программа развития исследуемого познавательного процесса средствами внеурочной деятельности художественно-творческой направленности.

При этом нами учитывались этапы психолого-педагогического проектирования программы: мониторинг развития; анализ полученных данных, актуализация проблемы; разработка программы развития обучающегося.

I этап проектирования программы предполагал мониторинг развития воображения школьников путем проведения первичной диагностики. Она позволила собрать информацию об актуальном состоянии развития вооб-

ражения обучающихся, которая была необходима для составления характеристики развития каждого ребенка.

II этап проектирования программы предполагал анализ полученных данных в ходе I этапа, что являлось исходной позицией для создания основы развития для каждого ребенка. Воображение младших школьников, отобранных для дальнейшей работы, было развито недостаточно.

III этап включал проектирование и предполагал разработку психолого-педагогической программы развития воображения обучающихся.

Аудиторией участников были выбраны младшие школьники с низким уровнем воображения. Для них нами были сформулированы цели и задачи развивающей работы. Под целью программы понималось описание конкретного, общего результата развивающей деятельности. Задачи конкретизировали выдвинутую цель, позволяли пошагово достигнуть общей цели. Стратегия, тактика работы предусматривала предоставление обучающимся возможность научиться творчески мыслить, создавать нестандартные образы, уметь решать открытые задачи, находить выход из нестандартных ситуаций. В результате этого был сформулирован целевой блок программы.

Далее мы приступили к описанию теоретико-методологического блока программы. Методологические подходы к осуществлению процесса развития ребенка позволяли обобщить совокупность знаний, методов, специфики работы, определяющих общую логику организации развивающей деятельности по продуктивному достижению выдвинутой цели и конкретизированных на ее основе задач.

Далее мы приступили к описанию организационно-содержательного блока программы. Первоначально было определено содержание программы, определяемое общими целями деятельности и представленное триедино, т.е. через выражение обучающих, коррекционно-развивающих, воспитательных задач. Содержание программы предполагало реализацию каждого отдельно тематически-представленного занятия. Содержание занятий определялось в зависимости от распределения выдвинутых задач по достижению планируемых результатов. Предусматривалось, что на одном занятии невозможно было развить все свойства воображения. Для каждого занятия были предусмотрены отдельные направления развития воображения, дополняющие друг друга. Занятие характеризовалось: ориентацией на вариативность, на будущее, воображение потенциального развития; нацеленностью на усвоение знаний, позволяющих создавать нечто новое, самостоятельно находить решение задач, творчески подходить к их решению; ребенок выступал как потенциально творческая личность, субъект познания.

На основании обозначения тематики занятий обозначалось их количество, а также продолжительность, позволяющая достичь выдвинутых результатов на занятии с учетом возрастных ограничений.

Каждое занятие имело свою структуру и включало три аспекта: вводная, основная, заключительная части.

Формы развивающей работы понимались нами как механизм, способ организации процесса развития воображения младших школьников. Критерии выбора формы находилось в зависимости от возможностей развития детского воображения в каждой из них.

Методы развивающей работы понимались нами как способы работы с обучающимися, ориентированные на достижение перспективной цели, в ходе применения которых происходит передача и связывание с практикой нового навыка. Система методов, форм обучения была различна на каждом из этапов и направлений обучения. Использовались следующие методы: метод практического развития, психолого-педагогические методы, методы художественного воспитания.

На занятиях по программе использовались разные виды художественно-творческой деятельности, каждый из которых обладал собственным потенциалом в развитии творческого самовыражения учащихся начальной школы (рисование, аппликация, художественное конструирование, лепка, и др.). В них актуализировался визуальный опыт ученика, проявлялось образное и ассоциативное мышление, воображение, чувственный опыт и комбинаторные способности; проявлялась способность моделировать мир и представлять его в пространственных и пластических образах создаваемого изображения; творчески овладеть духовным и материальным миром.

Согласно возрастным особенностям младшего школьного возраста, учитывалось, что создавалось увлекательное, воображаемое игровое действие, предполагающее вербальное творчество и выразительное движение.

Содержание игровых ситуаций зависело от целей, индивидуальных особенностей детей и их настроения. Это были: игры и пластические задания, направленные на развитие воображения, создание креативного образа; знакомство детей с произведениями искусства с использованием ИКТ, прослушивание музыки, показ тематических презентаций, разработка заданий и т.д.

Ведущий предоставлял детям возможность в совместной деятельности упражняться в экспериментировании различными художественными средствами выразительности.

Занятия по художественному творчеству строились в зависимости от тематики занятий и целей. В начале работы детям показывали, как выполнять работу, как и с помощью чего можно создать новый образ, затем последовали совместные действия ученика и взрослого, и только после этого он действовал самостоятельно. Необходимо было обновить прошлый опыт ребенка с помощью наводящих вопросов, справочных слов и визуального образа. Взрослый руководил с этим процессом. В работе учиты-

вались индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка. Были оказаны различные виды помощи, в некоторых случаях – непосредственная помощь, в других – организация помощи, а также проводилась совместная работа. Детей учили планировать свои действия, выделять самые важные аспекты и проявлять самообладание.

На занятиях дети учились приемам творческой деятельности. Проводилась работа, которая способствовала появлению нового образа, предварительно составив план ее реализации, выделив главное, осуществляя процесс создания образа и проанализировав результаты. На каждом занятии обязательным этапом является оценка детьми их работы и работы их друзей.

Занятия проводились в форме живого непосредственного общения учащихся друг с другом и с педагогом. Активность учеников поддерживалась подбором увлекательных творческих заданий, загадок и изобретательских ситуаций, организацией игр и диалоговой формой общения. Задания, предлагаемые детям на занятиях, учили выявлять противоречивые свойства предметов, явлений, событий и разрешать противоречия, основанные на них.

Процесс включения обучающихся в систему реализации программы требовал подготовки материалов и оборудования. Они подбирались по тематическому принципу занятия, планируемых видов деятельности.

Далее нами было осуществлено определение форм контроля качества реализации программы; оценка качества, результативности и эффективности реализованной программы. В результате этого был создан оценочно-результативный блок программы, представленный ожидаемыми результатами программы, т. е. итоговые конкретные предполагаемые достижения обучающихся в развитии их воображения, полученные от реализации программы. Оценка качества, результативности и эффективности реализованной программы предполагала проведение повторной диагностики по ранее разработанной методической схеме.

Результатом реализации основ психолого-педагогического проектирования программы развития воображения младших школьников в процессе внеурочной деятельности художественно-творческой направленности являлась инновационная программа «Новый образ».

Целевой блок программы.

Цель программы: создание условий для формирования и развития воображения младших школьников.

Задачи программы: развивать яркость, отчетливость, реалистичность, контролируемость воображения, степень активности воображаемых образов; развивать творческую самостоятельность; развивать познавательный интерес и устойчивую мотивацию к интеллектуально-творческой деятельности; развивать аналитические способности учащихся; развить творческий потенциал обучающихся.

Теоретико-методологический блок программы.

Методологические подходы: дифференцированный подход, индивидуально-творческий подход.

Принципы: развивающего и воспитывающего характера обучения; научности; наглядности; сознательности и творческой активности; последовательности от простого к сложному; доступности заданий; сочетания групповых и индивидуальных форм деятельности.

Организационно-содержательный блок программы.

Содержание работы по развитию воображения – это осуществление мысленного выхода за пределы непосредственного восприятия предмета, предвосхищение будущего, воспроизведение нового образа.

Форма реализации программы – психолого-педагогическое занятие внеурочной деятельности кружка «Творческие начала».

Программа включала 15 занятий, общей продолжительностью 45 минут. Занятия по программе проводились в свободное от учебных занятий время 2–3 раза в неделю.

Занятия в свою структуру включали 3 части:

1. Вводная (применялись игры и упражнения, способствующие раскрепощению детей, актуализации их мотивации включения в творческую работу).

2. Основная (применялись задания художественно-творческой направленности).

3. Заключительная (рассматривались результаты и поддерживались достижения, намечалась возможная перспектива дальнейшей работы).

Формы организации деятельности учащихся на занятии:

– фронтальная (проведение лекции-визуализации и других видов занятий для всей группы);

– индивидуальная (выполнение индивидуальных заданий);

– групповая (работа в малых группах).

Для развития творческого воображения в художественно-творческой использовались следующие методы:

– метод практического развития (своевременная помощь со стороны педагога);

– метод творческо-активной деятельности (самостоятельное выполнение творческих заданий и создание нового продукта);

– метод проблемных ситуаций (побуждение к практико-творческим действиям);

– словесные методы (беседа, сравнение, рассказ педагога);

– наглядные методы (рассматривание произведений искусства);

– игровые методы;

– метод стимулирования художественного творчества и др.

Тематический план занятий:

Занятие № 1 «Летний пейзаж».

Задачи: Развивать познавательный интерес, творческие способности, оригинальность и вариативность воображения; развивать способность к восприятию материала, неординарного решения задачи, словесного обозначения полученного материала, объяснения. Воспитывать творческую самостоятельность и организованность в деятельности.

Занятие № 2 «Заколдованные бабочки».

Задачи: Развивать способность воплощать оригинальные образы. Развивать творческие способности, оригинальность и вариативность воображения. Развивать умение изготавливать по схеме симметричные части игрушки. Отрабатывать приемы вырезывания по контуру, приклеивать заготовки. Развивать мотивацию к художественному творчеству.

Занятие № 3 «Птичий двор».

Задачи: Активизировать творческий потенциал, развить способность воплощать оригинальные образы, комбинировать и преобразовывать их, варьировать идеи, легко переключаться. Отрабатывать приемы словесного высказывания. Развивать самостоятельность и мотивацию к художественному творчеству.

Занятие № 4 «Натюрморт морского дна».

Задачи: Развивать способность к построению художественного образа. Развивать самостоятельность и мотивацию художественного творчества. Способствовать развитию умений создавать, комбинировать творческие образы, отбирать выразительные средства, материалы в соответствии с идеей, способность к словесному творчеству. Повышать творческий потенциал.

Занятие № 5 «Мосты».

Задачи: Развить познавательный интерес к деятельности, самостоятельность в создании образов, упражнять детей в умении моделировать чертежи конструкций и воплощать задуманное в схеме. Развивать творческий потенциал. Воспитывать чувство гордости за свои успехи.

Занятие № 6 «Украсть свою игрушку».

Задачи: Учить детей создавать образы по наглядному образцу, комбинировать и преобразовывать их, проявлять творческую самостоятельность. Развивать творческий потенциал. Воспитывать высокохудожественный эстетический вкус, культуру творческой деятельности; воспитывать чувство положительного эмоционального настроения; воспитывать чувство гордости за свои успехи. Воспитывать интерес и эстетическое отношение к народному искусству.

Занятие № 7 «Черепашка».

Задачи: Расширить представление детей о внешнем виде, образе жизни черепахи; способствовать речевому развитию детей; поддерживать

умения детей выполнять объемную аппликацию с элементами рисования; развивать эстетическое восприятие, уметь располагать фигуры в одной композиции; развивать эмоциональную отзывчивость у детей.

Занятие № 8 «Матрешка».

Задачи: Формировать способность воплощения образов в творческих формах заданий; развить образное мышление; воспитать самостоятельность творческой деятельности.

Занятие № 9 «Осень в окошко стучится».

Задачи: Развивать способность воплощать художественный замысел в оригинальных образах. Развивать творческие способности, оригинальность и вариативность воображения. Развивать умение изготавливать по схеме симметричные части игрушки. Отрабатывать приемы вырезывания по контуру, приклеивать заготовки. Развивать мотивацию к художественному творчеству.

Занятие № 10 «Сказочные цветы».

Задачи: Развивать способность воплощать художественный замысел в оригинальных образах. Развивать творческие способности, оригинальность и вариативность воображения. Развивать умение изготавливать по схеме симметричные части игрушки. Отрабатывать приемы вырезывания по контуру, приклеивать заготовки. Развивать мотивацию к художественному творчеству.

Занятие № 11 «Весенние цветы».

Задачи: Организовать самостоятельную творческую деятельность младших школьников средствами создания аппликации. Стимулировать самостоятельность в выборе материалов для изготовления цветов. Развивать приемы создания творческого образа весенних цветов и его выражения в художественной композиции изделия. Воспитывать бережное отношение к реальным цветам и их воображаемым образам, выраженным в аппликации как продукте творческой деятельности.

Занятие № 12 «Зима».

Задачи: Развивать способность воплощать оригинальные образы. Развивать творческие способности, вариативность воображения. Развивать умение изготавливать по схеме симметричные части игрушки. Отрабатывать приемы вырезывания по контуру, приклеивать заготовки. Развивать мотивацию к художественному творчеству.

Занятие № 13 «Снегурочка».

Задачи: Развивать способность воплощать художественный замысел в оригинальных образах. Развивать творческие способности, оригинальность и вариативность воображения. Развивать умение изготавливать по схеме симметричные части игрушки. Отрабатывать приемы вырезывания по контуру, приклеивания заготовок. Развивать мотивацию к художественному творчеству.

Занятие № 14 «Снегири».

Задачи: Воплощать художественный замысел в оригинальных образах. Развивать творческие способности, оригинальность и вариативность воображения. Развивать умение изготавливать по схеме симметричные части игрушки. Отрабатывать приемы вырезывания по контуру, приклеивания заготовок. Развивать мотивацию к художественному творчеству. Стимулировать интерес к художественной деятельности.

Занятие № 15 «Чудеса превращений».

Задачи: Формировать способность воплощения образов в творческих формах заданий. Стимулировать интерес к художественной деятельности. Формировать самостоятельность, уверенность в себе и своих силах, творческий потенциал, самостоятельность.

Ожидаемыми результатами программы являлись:

1. Позитивная динамика развития воображения детей.
2. Сформированные навыки создавать фантастические образы, сюжеты развития событий.
3. Сформированные навыки использования основных способов решения творческих задач.
4. Сформированные навыки применять начальные аналитические умения при решении творческих задач.
5. Повышение уровня индивидуальных достижений детей.
6. Освоенные навыки межличностного общения со сверстниками и педагогами.
7. Высокая мотивация к совместным творческим мероприятиям.

Для отслеживания результативности развивающего процесса используются следующие оценочные материалы:

- карта диагностики входного уровня учащихся – один раз, по данным констатирующего эксперимента;
- форма фиксации результатов обучения при проведении текущего контроля – три раза за период реализации программы в форме творческих задач;
- карта диагностики результатов обучения при итоговом контроле – один раз, по данным контрольного эксперимента.

Методические средства: таблицы по цветоведению, перспективе, построению орнамента; схемы по правилам рисования; магнитная доска, персональный компьютер, мультимедийное оборудование, аудиозаписи музыки, цветные карандаши и фломастеры; бумага для акварели и др.

Также нами были разработана серия методических рекомендаций по развитию воображения детей младшего школьного возраста.

Педагогам рекомендовано:

1. Совместно с детьми рассматривать иллюстрации и картины художников, проводить беседы по картинам и расширять знания о многообразии предметного мира и явлениях природы.

2. В совместной деятельности применять дидактические игры на расширение знаний о многообразии художественной деятельности через экспериментирование с материалами.

3. Поощрять творческие находки и стремление детей к самостоятельному решению при создании выразительности образа.

Родителям рекомендовано:

1. Создавать условия для творчества детей, предоставляя необходимый художественный материал, развивать у детей наблюдательность.

2. Учить видеть прекрасное в природе, в окружающей действительности.

3. Посещать выставки в художественной школе и музее.

4. Знакомить с произведениями мастеров искусства и начинающих художников.

Для изучения динамики развития воображения младших школьников была проведена повторная диагностика исследуемых свойств десяти младших школьников, посетивших развивающие занятия, с помощью тех же методик. Статистическая проверка значимости изменений в развитии воображения младших школьников проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Данные диагностики изменения уровня воображения младших школьников по методике Т. Д. Марцинковской «Нарисуй что-нибудь» представлены в таблице 3.1.5.

Таблица 3.1.5

**Изменение уровня развития воображения младших школьников
(методика Т. Д. Марцинковской)**

Уровень развития воображения	Этап (количество обучающихся – в %)				Т _{эмп.}
	констатирующий		контрольный		
	абс.	%	абс.	%	
Очень высокий	0	0	0	0	7*
Высокий	0	0	2	20,0	
Средний	4	40,0	5	50,0	
Низкий	6	60,0	3	30,0	
Очень низкий	0	0	0	0	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (5), * при $p \leq 0,05$ (10), для $n = 10$.

На контрольном этапе согласно полученным данным диагностики по методике «Нарисуй что-нибудь» Т. Д. Марцинковской у 20 % испытуемых был отмечен высокий уровень развития воображения. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался выше на 20 %, по сравнению с констатирующим экспериментом. Их рисунки характеризовались

оригинальностью, прорисованностью всех деталей, красочностью, использованием разнообразного спектра красок. Дети смогли описать изображенный рисунок, оригинально объяснить его специфику. Средний уровень развития воображения имели 50 % детей. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался выше на 10 %, по сравнению с констатирующим этапом. Их рисунки характеризовались оригинальной задумкой, но до конца не реализованной, отдельные детали были не дорисованы, цветовая палитра была более узкой. У 30 % испытуемых был обнаружен низкий уровень развития воображения. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался ниже на 30 %, по сравнению с констатирующим этапом. У этих детей оригинальных творческих решений мало, многие элементы выполнены с небольшой подсказкой взрослого. Очень высокий и очень низкий уровни развития воображения у младших школьников диагностированы не были.

С помощью Т-критерия Вилкоксона в группе младших школьников были отмечены достоверные различия на пятипроцентном уровне значимости в развитии воображения до и после посещения занятий программы «Новый образ» ($T_{кр. (при p \leq 0,01)} < T_{эмп.} = 7 < T_{кр. (при p \leq 0,05)}$). Это подтверждало значимость внеурочной деятельности художественно-творческой направленности в развитии воображения младших школьников ($p < 0,05$).

Данные диагностики изменений уровня воображения младших школьников, выявленных с помощью методики Е. Торренса «Неполные фигуры», приведены в таблице 3.1.6.

Из таблицы видно, что на контрольном этапе в ходе диагностики по методике «Неполные фигуры» Е. Торренса было выявлено 30 % младших школьников, обладающих высоким уровнем воображения. Их рисунки были красочны и оригинальны. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался выше на 30 %, по сравнению с констатирующим экспериментом. В работах отмечалась широко развернутая предметная среда, организация целостной композиции согласно воображаемому сюжету.

Таблица 3.1.6

Оценка изменений уровня развития воображения младших школьников (методика Е. Торренса)

Уровень развития воображения	Этап (количество обучающихся – в %)				Т _{эмп.}
	констатирующий		контрольный		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	0	0	3	30,0	5**
Средний	4	40,0	4	40,0	
Низкий	6	60,0	3	30,0	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (5), * при $p \leq 0,05$ (10), для $n = 10$.

Средний уровень развития воображения имели 40 % учащихся. По результатам повторной диагностики по сравнению с констатирующим экспериментом этот показатель оказался таким же. Отмечалось усложнение изображаемой фигуры. Цветовая палитра работ практически из одного цветового спектра. Почти во всех случаях все изображения похожи друг на друга.

Низкий уровень воображения был характерен для 30 % испытуемых. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался ниже на 30 %, по сравнению с констатирующим экспериментом. Их работам свойственна схематичность, большое количество деталей. Дети изображали: солнце, мячик, апельсин, мордочку животного. Цветовая палитра работ однообразна.

С помощью Т-критерия Вилкоксона в группе младших школьников были отмечены достоверные различия на однопроцентном уровне значимости в развитии воображения до и после посещения занятий программы «Новый образ» ($T_{\text{эмп.}} = 5 = T_{\text{кр.}}$ (при $p \leq 0,01$). Это подтвердило значимость внеурочной деятельности художественно-творческой направленности в развитии воображения младших школьников ($p < 0,01$).

Данные диагностики изменений уровня воображения младших школьников, выявленных с помощью методики Л. Ю. Субботиной «Три слова», приведены в таблице 3.1.7.

Таблица 3.1.7

Оценка изменений уровня развития воображения младших школьников (методика Л. Ю. Субботиной)

Уровень развития воображения	Этап (количество обучающихся – в %)				T эмп.
	констатирующий		контрольный		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	0	0	2	20,0	2**
Средний	4	40,0	5	50,0	
Низкий	6	60,0	3	30,0	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (5), * при $p \leq 0,05$ (10), для $n = 10$.

На контрольном этапе согласно полученным данным диагностики по методике «Три слова» Л. Ю. Субботиной 20 % обследованных младших школьников имели высокий уровень развития воображения. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался выше на 20 % по сравнению с констатирующим экспериментом. Их фразы отличались оригинальностью, широким запасом слов, правильным логическим сочетанием слов, отмечался широкий круг их образных представлений.

Из числа испытуемых 50 % младших школьников имели средний уровень развития воображения. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался выше на 10 %, по сравнению с констатирующим экспериментом. Их фразы отличались разнообразностью и часто с логической связью двух из трех слов.

У 30 % школьников был диагностирован низкий уровень развития воображения. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался ниже на 30 % по сравнению с констатирующим экспериментом. У таких детей фразы отличались бедностью содержания, низкой оригинальностью, бессмысленным сочетанием слов, нарушением логичной сочетаемости слов; прослеживался бедный словарный запас, в их ответах приводились неточные и неполные представления о предложенных предметах, высказывания слабо отражали практический опыт и недостаточно обобщали связь между словами, в основном воспроизводились шаблонные образы без признаков новизны.

С помощью Т-критерия Вилкоксона в группе младших школьников были отмечены достоверные различия на однопроцентном уровне значимости в развитии воображения до и после посещения занятий программы «Новый образ» ($T_{\text{эмп.}} = 2 < T_{\text{кр.}} \text{ (при } p \leq 0,01)$). Это подтверждало значимость внеурочной деятельности художественно-творческой направленности для развития воображения младших школьников ($p < 0,01$).

Данные диагностики изменений уровня развития воображения младших школьников, выявленных с помощью методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», приведены в таблице 3.1.8.

Таблица 3.1.8

**Оценка изменений уровня развития воображения младших школьников
(методика О. М. Дьяченко)**

Уровень развития воображения	Этап (количество обучающихся – в %)				T эмп.
	констатирующий		контрольный		
	абс.	%	абс.	%	
Высокий	0	0	2	20,0	7*
Средний	0	0	4	40,0	
Низкий	10	100,0	4	40,0	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (5), * при $p \leq 0,05$ (10), для $n = 10$.

Данные диагностики, полученные с помощью методики О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», показали, что на контрольном этапе 40 % младших школьников имели низкий уровень выполнения задания. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался ниже на 60 %, по сравнению с констатирующим экспериментом. Дети, оставшиеся на

этом уровне развития, рисовали что-то свое; в некоторых случаях они рисовали примитивные, шаблонные схемы.

Из числа испытуемых 40 % младших школьников показали средний уровень выполнения задания. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался выше на 40 % по сравнению с констатирующим экспериментом. Их рисунки были полностью дорисованы, но характеризовались схематичностью, низкой детализированностью, частичной повторяемостью.

Оставшиеся 20 % детей показали высокий уровень выполнения задания. По результатам повторной диагностики этот показатель оказался выше на 20 % по сравнению с исходной диагностикой. Дети рисовали оригинальные рисунки, не повторяющиеся между собой, детализированные, малосхематичные.

С помощью Т-критерия Вилкоксона в группе младших школьников были отмечены достоверные различия на 5%-ном уровне значимости в развитии воображения до и после посещения занятий программы «Новый образ» ($T_{кр. (при p \leq 0,01)} < T_{эмп.} = 7 < T_{кр. (при p \leq 0,05)}$). Это подтверждало действенность внеурочной деятельности художественно-творческой направленности для развития воображения младших школьников с достаточной степенью достоверности ($p < 0,05$).

Изменения, обнаруженные на контрольном этапе, подтвердили, что уровень творческого воображения младших школьников экспериментальной группы был развит достаточно хорошо. По результатам повторной диагностики отмечалась существенная положительная динамика развития воображения младших школьников во внеурочной деятельности художественно-творческой направленности.

После посещения занятий реализованной программы дети создавали оригинальные, красочные образы из своей памяти, пытались внести оригинальность, опирались на собственный опыт, воображаемый образ соотносился с реальностью и дополнял ее; расширился объем воображаемых образов, их оригинальность, соответствие реальной жизни. Специально организованное обучение во внеурочной деятельности художественно-творческой направленности позволило добиться развития творческого воображения и творческого потенциала детей.

Следовательно, программа «Новый образ» доказала свою эффективность, и может быть рекомендована к внедрению в практической деятельности педагога-психолога. Гипотеза подтверждена в ходе экспериментального исследования.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 96 с. – Текст : непосредственный.

2. Леонтьев, А. А. Лекции по общей психологии / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2000. – 512 с. – Текст : непосредственный.

3. Петровский, А. В. Психология и время / А. В. Петровский. – Санкт-Петербург : «Печатный двор» имени А. М. Горького, 2007. – 447 с. – ISBN 978-5-469-01675-5. – Текст : непосредственный.

4. Варданян, В. А. Проблемы создания художественного образа средствами декоративно-прикладного искусства / В. А. Варданян, Н. В. Матвеева, А. П. Русяев, И. В. Хомякова. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Том 8. – № 3. – С. 26.

5. Варданян, Ю. В. Развитие эмоционально-благоприятного настроения младших школьников средствами арт-терапии / Ю. В. Варданян, Н. В. Фомина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62 (4). – С. 249–252.

6. Волгуснова, Е. А. Специфические особенности развития творческого воображения у младших школьников / Е. А. Волгуснова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Том 20. – № 3. – С. 44–47.

7. Савенков, А. И. Факторы развития образного мышления и интеллектуально-творческого потенциала личности дошкольника / А. И. Савенков, Т. Д. Савенкова, П. В. Смирнова, О. В. Цаплина. – Текст : непосредственный // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 4. – С. 4–13.

8. Иванова, Т. В. Развитие воображения младших школьников : монография / Т. В. Иванова. – Курск : Региональный открытый социальный институт, 2015. – 84 с. – ISBN 978-5-88995-140-7. – Текст : непосредственный.

9. Гусевская, О. В. Художественно-творческая деятельность младших школьников во внеурочном процессе: организационно-методический аспект / О. В. Гусевская. – Текст : непосредственный // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Том 8. – № 6–2. – С. 64–71.

10. Фархшатова, И. А. Развитие творческих способностей младших школьников во внеурочной деятельности / И. А. Фархшатова. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Том 13. – С. 94–103.

3.2 РАЗВИТИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ СОГЛАСОВАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ХОРЕОГРАФИИ

**Вдовина Наталья Александровна,
Сыркина Оксана Юрьевна**

Аннотация: Авторами проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме осмысления интерактивной согласованности, выделены особенности ее проявления у младших школьников, обоснована программа развития интерактивной согласованности младших школьников, раскрыты особенности ее апробации на уроках хореографии, оценена динамика свойств интерактивной согласованности младших школьников и представлены доказательства эффективности созданной развивающей программы.

Ключевые слова: интеракция, согласованность, взаимодействие, интерактивная согласованность, младший школьник, уроки хореографии.

Все большее внимание ученых уделяется проблеме интерактивной согласованности личностей. Однако в силу сложности этого феномена четкого осмысления данной проблемы не существует. Прежде чем рассматривать проблему интерактивной согласованности в психолого-педагогической литературе, обратимся к смежным понятиям, его определяющим, – «интеракция», «согласованность».

По мнению А. Н. Леонтьева, интеракция неотделима от общения, в котором происходит процесс взаимодействия. Поэтому общение можно рассматривать как предпосылку к взаимодействию. Интеракция предусматривает обмен идеями, влияние на установки, приобретение межличностного опыта [1].

Интеракция М. В. Кашириной рассматривается как определенная способность к взаимодействию. Оно включает внутриличностное общение, когда разные компоненты личности вступают в контакт друг с другом, и межличностное общение, когда «я» вступает в контакт с другими людьми [2].

Как указывает Б. Г. Ананьев, интеракция возникает в любой деятельности. При осуществлении совместной деятельности люди вступают во взаимодействие, в котором обмениваются информацией от познания окружающего мира, совершенствуют эмоциональный опыт общения [3].

Б. Ф. Ломов под интеракцией понимает процесс непосредственного взаимодействия нескольких людей. Вступая в интерактивное взаимодействие, они обмениваются знаниями, умениями и навыками, опытом и т.д., необходимые для повышения его эффективности. При этом оказывается влияние на другую личность, ее развитие [4].

По мнению В. С. Агеева, интеракция возникает только в совместной деятельности, в которой реализуются индивидуальные потребности, достигается определенный намеченный результат. Цель и групповые мотивы определяют характер этого взаимодействия [5].

Интеракция в работах Ю. В. Братчиковой рассматривается как процесс взаимодействия в ходе совместной работы с помощью комплекса связанных с ним личностных способностей. Большое внимание уделяется способности постановки групповой цели и общей установки, приемы актуализации опыта взаимодействия, умения выстраивания взаимодействия; оценивание процесса и полученных результатов [6].

Е. Г. Савина под интеракцией понимает межличностную активность в группе, проявляемую в совокупности взаимосвязей партнеров. Межличностная активность характеризуется равнозначностью либо неравнозначностью общения, что выражается в характере выполнения общей задачи, проведения анализа, обсуждения и анализа проблем, направлении и содержании действий членов группы. Эффективность интеракции зависит от сформированных умений членов группы: принятия, передачи информации, оценки эмоционального состояния, адекватного реагирования на партнера, согласования совместных действий [7].

Следовательно, интеракция в нашем понимании – это форма организации конкретной совместной групповой деятельности людей, предполагающая взаимодействие, в ходе которого проявляется межличностная активность, происходит обмен идеями, интересами, взаимное влияние, интересами, чувствами, проявляется способность к взаимодействию (внутриличностное и межличностное общение, актуализация опыта взаимодействия с партнером).

Под согласованностью С. А. Харченко подразумевает то, что субъекты сотрудничества осознают важность совместных действий и обсуждают информацию, устанавливают, понимают и оценивают общие цели и задачи совместной деятельности, стремясь найти рациональную версию плана совместных действий, тщательно обсуждая все детали, достижение уровня согласованного «сценария» [8].

Следовательно, согласованность в нашем понимании – это базовая форма проявления единства личностей от рассогласования до согласования, отражающая осознанность важности совместных действий, соответствие между их поведением (осознаваемыми поступками), нормативными идеалами (убеждениями).

Под интерактивной согласованностью следует понимать слаженное действие двух или группы людей, обеспечивающее гармоничную картину действий всей группы. Характеристиками интерактивной согласованности выступают: согласованность разных элементов, конгруэнтность вербальной и невербальной информации, соответствие действий. Интерактивная

согласованность возникает в результате анализа собственных действий, их соотнесения с действиями партнера.

Интерактивная согласованность понимается С. В. Сарычевым как групповая слаженность и целостность по достижению одной цели взаимодействия, предусматривающая три аспекта: наличие и качество плана, согласованность и распределение функций, соответствие совместной деятельности плану. О высокой интерактивной согласованности следует говорить, когда участники взаимодействия стремятся к совместной деятельности, к разработке плана, его совместному обсуждению, отмечается отчетливое стремление к согласованию своих функций с функциями большинства членов группы, отмечается гибкость поведения участников при осуществлении плана группы и его соответствие ситуации [9].

В интерактивной согласованности проявляется склонность видеть ту или иную эмоцию при восприятии других людей, т.е. партнер по взаимодействию начинает видеть проявления эмоций партнера даже в тех случаях, когда объективно эта эмоция отсутствует, но о ней напоминают отдельные аспекты поведения. Следовательно, под интерактивной согласованностью можно понимать момент эмоционального группового осознания, сообщения или выражения на поведенческом уровне, т.е. самораскрытия интимно-личностной информации.

В основе интерактивной согласованности лежит способность к проведению самоанализа, принятие своих ощущений и переживаний, их соотнесение с партнерами по общению, выражение совместных действий в поведении с самим собой и с другими. Кроме этого, в обеспечении интерактивной согласованности лежат процессы совместных оценочных суждений двух человек относительно определенного явления либо объекта [6].

При обеспечении интерактивной согласованности происходит информационный обмен между партнерами по взаимодействию. Он может проявляться как вербально, так и невербальным путем. Применение речевых стратегий и тактик, невербальных сигналов способствует достижению коммуникативных интенций.

В основе интерактивной согласованности лежит предыдущий накопленный жизненный опыт личности в совокупности ощущений, мыслей, поведенческих паттернов. Чем больше совпадение между возникшей ситуацией и накопленным опытом, тем больше проявляется интерактивная согласованность. Не всегда между партнерами проявляется интерактивная слаженность. В этой ситуации важна способность личности анализировать свой опыт, находить средства по достижению общей цели.

Интерактивная согласованность отчетливо проявляется только в регулярных взаимодействиях. Атрибут такого взаимодействия – общий предмет деятельности. Интерактивная согласованность зависит от направленности взаимодействия, т.е. более проявляется при отсутствии закрыто-

сти личностей. Еще один фактор обеспечения интерактивной согласованности – наличие увлеченности в совместной деятельности.

Характер интерактивной согласованности определяется и статусом каждого члена группы. В идеале при проявлении интерактивной согласованности каждый член группы выслушивает других участников и высказывает свое мнение. Формирование группы с наличием у ее членов различного социального статуса по-разному влияет на ее эффективность деятельности. Предпочитаемые лица зачастую обладают высоким авторитетом в принятии общего решения, приобретая личностный смысл. Явные или неявные лидеры в большей степени «обостряют» неоднородность коллективного принятия решений. У «отверженных» присутствуют только нейтральные отношения.

Интерактивная согласованность позволяет достичь эффективности совместной деятельности, повышая уровень самосознания и осознания других, способности к планомерному достижению общей цели с помощью комплекса взаимных усилий.

Развитие интерактивной согласованности приобретает свои особенности в зависимости от возрастного этапа. С целью решения исследовательской задачи наибольший интерес приобретает младший школьный возраст. Это связано с высокой значимостью интерактивной согласованности для эффективности совместной групповой деятельности.

С началом обучения в школе меняется ведущая деятельность детей. На смену игровой деятельности приходит учебная. В ней проявляется активность ученика, направленная на изменение самого себя как субъекта учения. Отличительная особенность положения ученика состоит в том, что его учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. Учебные ситуации способствует совместному взаимодействию школьников.

В младшем школьном возрасте происходит активный процесс включения детей во взаимодействие. Взаимодействие младших школьников – это важная составляющая учебного процесса, в процессе которого школьники вступают во множественные межличностные связи.

Е. С. Лукьяненко, О. А. Линецкая отмечают, что процесс взаимодействия в младшем школьном возрасте имеет некоторые переломные моменты. Первый перелом возникает при активизации внимания на сверстника, в котором ровесник выступает как средство получения новой информации и интеграции социального опыта. Второй перелом связан с появлением личностных привязанностей, дружбы, избирательности общения, с возникновением эмоционально глубоких отношений между детьми [10].

С приходом ребенка в образовательное учреждение одним из основных объектов знаний для него становится поведение других детей, по-

ступки, которые их характеризуют. С ростом опыта взаимодействия со сверстниками младший ученик накапливает знания о формах поведения, осознает причины действий. В разных видах деятельности раскрывается возможность увидеть поведение других людей с разных сторон.

Опыт межличностного взаимодействия формируется у младшего школьника в человеческом общении, в развивающей среде при активной позиции ребенка, сверстника и взрослого. Младший школьник приобретает элементарный опыт взаимодействия: установление и поддержание контакта с окружающими; элементарное планирование своих и групповых действий в совместной деятельности; согласование и координация своих действий и мнений с действиями и мнениями сверстников; решение конфликтной ситуации. Этот опыт оказывает влияние на уровень интерактивной согласованности группы. Сформированность опыта межличностного взаимодействия предполагает готовность детей в соответствии с возрастными особенностями взаимодействовать с окружающими сверстниками и взрослыми: вступать в контакт, ставить общую цель, договариваться, согласовывать и координировать свои действия и мнения с действиями и мнениями других людей и др.

В младшем школьном возрасте отмечается высокий уровень групповой мотивации. Стремление к межличностному взаимодействию возникает в процессе совместного выполнения задания, меньше всего – в обсуждении результата. Это связано с низким развитием регуляционного компонента деятельности. Отмечается недостаточное развитие межличностной активности, инициативности, самостоятельности школьников

Предпосылками становления интерактивной согласованности в младшем школьном возрасте являются эмоциогенность обучающегося, повышенное любопытство, впечатлительность, способность к самопознанию, усиление нормативной регуляции поведения в ситуациях морального выбора, снижение эмоциональной возбудимости. Младший школьник развивает способность понимать ситуацию взаимодействия и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Позитивными качествами являются его расположение к окружающим, проявление внутреннего чувства доверия, способности к сопереживанию. Младший школьный возраст с началом социализации личности благоприятен для развития гармоничного душевного мира ребенка, его способности к сопереживанию, к эмоциональному контакту. Младший школьник учится понимать эмоции и характер переживаний окружающих, а также приобретает способность сопереживать их эмоциональному состоянию [6].

Младшие школьники изучают собственный мир в совокупности переживаний, логики чувств. С познанием себя развивается способность эмоциональной отзывчивости и эмоциональная чувствительность. Ребенок начинает понимать, что отличается от других.

В младшем школьном возрасте отмечается раскрытие эмоционально близкому партнеру индивидуальных особенностей и способностей. В этом возрасте происходит развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции. Школьники проявляют навыки самооценки и оценивания других, проявляя критичность по отношению к себе и окружающим, избранность общения.

Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, А. А. Чернова полагают, что в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность. Чувствуя необходимость общения со сверстниками, дети не всегда могут выбрать адекватные навыки взаимодействия. При выполнении учебных заданий они определяют, что они хотят делать. Они демонстрируют умение внимательно слушать партнера по общению, задавая ему вопросы, доводить до желаемого результата разговора. Они могут следовать одним и тем же моделям поведения в отдельных ситуациях и успешно управлять поведением сверстников. Они эмоционально неустойчивы, обидчивы, в групповом взаимодействии вступают в конфликты. Группы поддержки противоборствующих сторон «растут» вокруг таких конфликтов. Однако дети могут понять возникающие конфликтные ситуации без помощи взрослых (учителей, родителей) [11].

Младший школьный возраст характеризуется постепенным изменением соотношения внешнего контроля в поведении детей в пользу их внутренней регуляции. Младшие школьники вступают в стадию персонализации, на которой происходит превращение наиболее характерных для данного ребенка и ценностно значимых для других форм поведения в содержание его самосознания – представлений о себе («образ Я», самооценка).

Реализуя межличностное взаимодействие с окружающими, младшие школьники зачастую осуществляют рефлексивный оборот на себя. При решении общей задачи школьник ориентируется не только на объективные условия и образец действия, но больше – на собственные личностные качества как на решающее условие ее решения [12].

У младшего школьника формируется «внутренняя позиция». Внутренняя позиция младшего школьника выражается в его самостоятельности, инициативности, т. е. он сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого поведения лежат мотивы, формирующиеся в данном возрасте.

Целеобразование младшего школьника обретает самостоятельность, ценность для себя и окружающих. Дети уже способны к постановке промежуточных целей, поиску средств по их достижению. При постановке общей цели дети ориентируются на индивидуальные цели, а также на результат. Для младших школьников затруднительно принятие групповой цели [7].

Умение планировать совместную деятельность необходимо ребенку, чтобы быть самостоятельным, организованным, собранным, регулировать свое поведение. Процесс планирования представляет для младших школьников определенную сложность: отсутствует способность вычленить существенные условия достижения познавательных целей; не сформирован механизм предвидения, который требует от них установления и анализа причинно-следственных связей между выполненными действиями и их последствиями; наличие планирования лишь процесса исполнения работы, не включая организацию; отмечается схематичность планирования, отсутствие планирования контроля и оценки своей и чужой работы, отсутствует система обратной связи; не до конца осознается логика развития объекта [11].

Младшие школьники при наличии небогатого жизненного опыта, весьма ограниченной познавательной и социальной активности сложно организуют даже ситуативные контакты. Даже при оптимальной организации активности детей, отношения детского сотрудничества на инновационной основе встречаются очень редко, отмечается стремление занять лидирующие позиции в группе [12].

Взаимодействие не на школьные темы младших школьников зачастую носит хаотичный характер, и усвоение способа решения не происходит. Младшие школьники демонстрируют продуктивность совместной деятельности, позитивное эмоциональное отношение к партнеру. Однако они не всегда могут договориться с партнером, отстаивать свою позицию, выражать свои мысли. Успешность в решении задач достигается только тогда, когда в группе есть лидер, который действует самостоятельно. Лидер помогает прийти к общему решению в совместной деятельности, при столкновении конфликтных интересов.

Можно выделить три группы младших школьников по степени интерактивной согласованности. У детей с высоким уровнем интерактивной согласованности отмечается способность к построению цели, планированию совместных действий по ее достижению, осуществлению контроля, самоанализа действий, корректности замечаний другим членам группы; аргументированность действий, стремление к сотрудничеству. У детей со средним уровнем интерактивной согласованности также отмечается способность к построению цели, планированию совместных действий по ее достижению, осуществлению контроля, самоанализа действий, но корректность замечаний другим членам группы ограничена, отсутствует аргументированность действий, зачастую – преобладание индивидуальных интересов над групповыми, стремление к нейтралитету либо конкуренции. У детей с низким уровнем интерактивной согласованности обнаруживается низкая способность к целеполаганию, планированию совместных действий, высокая конфликтность, достижение сугубо личных интересов,

стремление к конкуренции, отсутствию аргументации, наличие неадекватной ролевой позиции, отказ от взаимодействия либо конфликтность [13].

Таким образом, интерактивная согласованность младших школьников характеризуется недостаточной развитостью для данного возрастного периода. В младшем школьном возрасте формируются предпосылки для возникновения интерактивной согласованности: расширяется доля межличностных контактов, происходит накопление социального опыта, происходит активное эмоциональное развитие. Однако у младших школьников отмечается ограниченный, хаотичный круг контактов, трудности совместного целеобразования, планирования совместных действий, трудности доведения до партнера своих мыслей и учитывать чужие, неумение аргументировать предложения, договариваться, распределять роли, следовать намеченному плану, выделенным функциям, проявление конфликтности, низкая гибкость поведения, проведение только результативного контроля. Уровень развития интерактивной согласованности младших школьников определяет характер и успешность совместной деятельности.

Развитие интерактивной согласованности младших школьников осуществляется в групповой деятельности. В ходе деления обучающихся на группы происходит выполнение заданной каждой из них цели по согласованному плану действий.

В качестве наиболее часто используемых методологических оснований развивающей работы используются деятельностный, экпсихологический, гуманистический подходы. Деятельностный подход предусматривает развитие интерактивной согласованности младших школьников в специально организованной развивающей деятельности. Экпсихологический подход предусматривает установление психологически безопасных взаимоотношений между партнерами. Гуманистический подход предусматривает свободу и безграничные возможности для реализации потенциала личности.

Каждое занятие может состоять из теоретической и практической части, либо только одной практической. Теоретическая часть проводится с учетом тематического плана. Практическая часть работы – совокупность групповых заданий, различных игр и упражнений, которые делают взаимодействие с окружающими более эффективным.

Основным методом развития интерактивной согласованности младших школьников на уроках по хореографии выступает танцевальная групповая деятельность – коммуникативный танец – творческий совместно созданный художественный продукт. В ходе него создание положительных взаимоотношений с партнерами. Общее движение дополняется парным, групповым, сольным; становится возможен свободный выбор и обмен партнерами [14; 15].

В процессе развития интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии возможно использование комплекса психологических технологий.

Психологические технологии понимаются как комплекс психологических средств, применение которых позволяет достичь личностного развития. Они могут различаться по количеству участников (индивидуальное, групповое); в зависимости от цели (развивающие, корректирующие, информационные и др.), а также по форме организации (игры, моделирование ситуации и т.д.). Среди них можно выделить:

1. Интерактивные технологии – комплекс средств по выработке стратегии и координации взаимодействия индивидов при реализации совместной деятельности. Посредством интерактивных технологий обеспечивается переход личности младшего школьника к осуществляемой совместно с другими деятельности, обучение навыкам согласования общих целей, планирования совместных действий, согласование выполняемых функций. Среди них: творческие задания; работа в малых группах; проекты, мозговой штурм и др.

2. Игровые технологии – комплекс средств по стимулированию социально-значимой мотивации детей, развитие навыков сотрудничества для достижения общих целей. Среди них: ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры и др.

3. Тренинговые технологии позволяют раскрыть всю многоплановость процесса взаимодействия, знакомят с техниками активного слушания, позволяют расширить репертуар коммуникативного поведения, научить избегать типичных барьеров в коммуникации, позволяют проанализировать общие цели, определить план по их достижению, согласовать общие действия, проанализировать реальные конфликты, возникающие в их практической деятельности. Среди них: психодраматические, танцевально-двигательная терапия и др. [13].

Опытно-экспериментальная работа по развитию интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии проводилась на базе МБУ ДО «Детская школа искусств» Чамзинского муниципального района, отделение «Хореографическое творчество». В исследовании приняли участие 17 человек, средний возраст обучающихся – 6–7 лет.

Экспериментальное исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный этапы.

Цель констатирующего этапа эксперимента – исследовать развитие интерактивной согласованности младших школьников.

Для достижения исследуемой цели были подобраны методики: «Совместная сортировка» Г. В. Бурменской, «Дорога к дому» А. Лидерса в адаптации Г. А. Цукерман, «Ковер» Р. В. Овчаровой.

Полученные данные исследования интерактивной согласованностей младших школьников представлены в таблице 3.2.1.

Таблица 3.2.1

Показатели интерактивной согласованности младших школьников

Уровень развития групповой согласованности	Количество школьников	
	абс.	%
«Совместная сортировка» Г. В. Бурменской		
Высокий	3	17,6
Средний	9	52,9
Низкий	5	29,5
«Дорога к дому» А. Лидерса в адаптации Г. А. Цукерман		
Высокий	3	17,6
Средний	10	58,8
Низкий	4	23,6
«Ковер» Р. В. Овчаровой		
Высокий	3	17,6
Средний	6	35,3
Низкий	8	47,1

Согласно полученным данным, высокий уровень развития согласованности взаимодействия показала лишь небольшая группа младших школьников. Эти школьники после оглашения инструкции стремились договориться с другими участниками группы, распределяли функции между собой и пытались составить определенный план по выполнению задания. Каждый из них в ходе выполнения задания следовал обговоренным действиям. Решение о разделении каждой карточки по определенной кучке активно обсуждалось всеми участниками, с приведением доводов. Каждое мнение выслушивалось, происходило сравнение различных возможных вариантов. Участниками в ходе выполнения задания поддерживалось эмоционально позитивное, доброжелательное взаимоотношение, оказывалась помощь при появлении трудностей. Группа отличалась продуктивностью деятельности, вследствие чего группа правильно разделила все карточки по кучкам.

Средний уровень развития интерактивной согласованности взаимодействия характерен для большинства младших школьников. Такие младшие школьники после оглашения инструкции стремились договориться с другими участниками группы, распределяли функции. Однако в дальнейшем руководствовались только своим мнением, не прислушиваясь к мнениям остальным, что влияло на появление конфликтности в группе. Некоторые члены группы дублировали распределенные функции других участников. Трудности детей были связаны с неумением аргументировать

свою позицию и слушать партнера. Действия отдельных членов группы не соответствовало выдвинутому плану действий, его основному содержанию. Вследствие этого, задание было выполнено частично, карточки распределены не в полном объеме, имелись нераспределенные карточки. Эмоциональное отношение к совместной деятельности было позитивное.

Низкий уровень развития интерактивной согласованности взаимодействия показала значительная часть младших школьников. Такие школьники после оглашения инструкции не стремились договориться с другими участниками группы, не стремились к планированию совместных действий. Их взаимодействие осуществлялось стихийно. Функции не были согласованы, у ряда членов группы они дублировались, у других являлись взаимоисключающими. В ходе совместной деятельности мнения друг друга не учитывалось, каждый поступал по-своему. Из-за этого участники группы не могли договориться друг с другом, не принимали помощь. Вследствие этого задание было выполнено частично. Эмоциональное отношение к совместной деятельности было нейтральное.

Экспериментальным путем установлено, что в младшем школьном возрасте проявляется стихийная, не систематизированная интерактивная согласованность. Дети с трудом вступают во взаимодействие, не умеют договариваться, ставить общую цель, планировать собственные роли и обязанности, следовать им, контролировать себя и партнеров по совместной деятельности.

В рамках опытно-экспериментальной работы по развитию интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии на базе МБУ ДО «Детская школа искусств» Чамзинского муниципального района, отделение «Хореографическое творчество» был проведен формирующий эксперимент. В исследовании приняли участие 8 человек, средний возраст обучающихся – 6–7 лет.

Цель формирующего этапа эксперимента – развитие интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии.

Задачи формирующего этапа эксперимента: спроектировать программу развития интерактивной согласованности младших школьников; апробировать программу развития интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии.

Практические аспекты проектирования развития интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии реализовались на базе указанной образовательной организации системы дополнительного образования.

При реализации развивающей работы мы придерживались разработанной в ходе теоретического анализа проблемы и выдвинутых положений логической взаимосвязи структурных элементов организации развивающего обучения.

Процесс проектирования развития интерактивной согласованности младших школьников включал: ориентационный, технологический, оценочно-результативный блоки.

Ориентационный блок представлял собой начальный этап проектирования, определяющий ключевые основы решения проблемы развития интерактивной согласованности младших школьников. В рамках ориентационного блока была проведена работа по направлениям: определение проблемной зоны, цели, задач, принципов, этапов и направлений работы, планируемых результатов.

Определение проблемной зоны понималось нами как деятельность по анализу количественных и качественных диагностированных данных, которые дают общее представление о личных особенностях проявления интерактивной согласованности обучающихся, перспективных направлениях работы.

По данным диагностики было определено «проблемное поле», что интерактивная согласованность в младшем школьном возрасте – стихийная, не систематизированная. Младшие школьники не осознавали общности цели, не выделяли задачи по ее достижению, не стремились договориться с другими участниками группы, планировать совместные действия, при выполнении общего задания не проявляли стремления к сотрудничеству, свои решения не предлагали, чужие отвергали, к критике относились с агрессией, общий план действий между участниками группы отсутствовал. Их отличала низкая продуктивная деятельность, не доставляющая радости и удовольствия, в целом эмоциональное отношение к совместной деятельности было нейтральное.

На основе данных диагностики осуществлялась постановка целей обучения, это центральная совокупность представлений о результатах взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного процесса. Далее формулировались задачи, которые хотелось бы решить с помощью созданной программы. Общая цель обучения описывала конечный желаемый результат.

На основе проблематизации была конкретизирована концепция проекта: тенденция развития интерактивной согласованности наиболее эффективно возникает посредством работы на уроках хореографии.

Далее определялась «аудитория» проекта, т.е. младшие школьники, которые имели низкий уровень развития интерактивной согласованности.

На основе сформулированного проблемного поля формировались этапы и перечень направлений работы, которым необходимо обучать участников, выраженные в ожидаемых результатах обучения.

Этап развивающей работы – это определенная стадия в единой логике обучающей работы, позволяющая спланировать и логично выстроить

взаимодействие с ребенком и другими субъектами сопровождения для достижения определенного круга задач в единстве с перспективной целью.

Направления развивающей работы предусматривали промежуточные перспективные направления деятельности по достижению перспективной цели. Каждое направление включалось в единый процесс развивающей работы с обучающимися, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Принципы психолого-педагогического сопровождения представляли собой основные исходные положения руководства и организации образовательного процесса, способствующих обеспечению решения проблем обучающихся. Принципы составляют интегративное целое, взаимодействуют и тем самым обеспечивают системные концептуальные рамки принятия решений по психолого-педагогическому сопровождению.

Технологический блок представлял собой деятельность по подбору совокупности инструментов для достижения желаемого результата, предполагающий формы, методы.

Система методов, форм обучения была различна на каждом из этапов и направлений обучения обучающихся. Главное условие применения методов и форм обучения – все давалось в контексте потенциальной проблемы.

Оценочно-результативный блок предусматривал работу по осуществлению контроля и оценки реализации процесса обучения, обеспечивал своевременное и точное получение информации об эффективности данного процесса. Компонент включал описание целевых ориентиров, критериев оценки и методов оценки результата.

Критерии оценки предусматривали определенный признак или основание для признания эффективности процесса обучения. В данном случае бралось во внимание наличие определенных в ходе первичной диагностики установленных требований, в соответствии с которыми происходил процесс оценки качества развивающей работы. Ими выступили: умение договариваться, приходить к общему решению в совместной деятельности, планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, осуществлять пошаговый и итоговый взаимный контроль, способность сохранять доброжелательное взаимоотношение, учитывать мнение соучастника, стремление к координации различных позиций в сотрудничестве, формулирование собственного мнения и позиции; умение аргументировать предложения, оказывать взаимоконтроль и взаимопомощь, эмоциональная реакция к совместной деятельности.

Нами был предусмотрен традиционный способ подтверждения результата психологической помощи – реализация начального и конечного замеров в группе школьников. Следует отметить, что дополнительным

показателем эффективности выступал самоанализ и самоотчет обучающихся в ходе проведения занятий.

Результатом процесса проектирования развития интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии являлся готовый проект программы «Согласие».

Цель программы: создание психолого-педагогических условий развития интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии.

Задачи программы:

- расширение психологических знаний о психологии общения и взаимодействия;

- развитие способности к целеполаганию, совместному планированию совместных действий, правильному распределению ролей в совместной деятельности и выполнению своих обязанностей;

- развитие навыков конструктивного взаимодействия, самоконтроля, единства совместных действий;

- развитие эмоциональной раскрепощенности, эмоциональной близости партнеров;

- осознание, развитие навыков устранения проблем взаимодействия.

Программа предусматривала 15 занятий общей продолжительностью 40–45 минут, ориентированных на развитие основных диагностированных проблем обучающихся – развитие способности к целеполаганию, совместному планированию совместных действий, правильному распределению ролей в совместной деятельности и выполнению своих обязанностей, развитие навыков конструктивного взаимодействия, самоконтроля, единства совместных действий; развитие эмоциональной раскрепощенности, эмоциональной близости партнеров; развитие навыков устранения проблем взаимодействия.

Тематический план программы развития интерактивной согласованности младших школьников «Согласие»:

Тема 1. «Такой необычный звук»

Цель: расширение психологических знаний о психологии общения и взаимодействия; расширение сферы взаимодействия.

Тема 2. «Характеристика музыки»

Цель: расширение психологических знаний о психологии общения и взаимодействия; расширение сферы взаимодействия.

Тема 3. «Музыкальный темп»

Цель: развитие осознания цели, способности самостоятельно ставить цели, совместно ставить цели, определять пути по достижению, высказывать и аргументировать свою точку зрения, прислушиваться к мнению партнеров.

Тема 4. «Музыкальное пространство»

Цель: развитие осознания цели, способности самостоятельно ставить цели и добиваться результатов, предвидеть и планировать свои действия, осуществлять действия по намеченному плану.

Тема 5. «Эти необычные музыкально-ритмические предметы»

Цель: развитие способности совместного определения плана по достижению цели, необходимых ролей и функций, правильному их распределению, анализу и корректировке.

Тема 6. «Музыкально-ритмические предметы в действии»

Цель: развитие способности постепенного, упорядоченного выполнения функций, выделенных для достижения общей цели, проведение их анализа, согласования с другими, корректировке.

Тема 7. «Предметы танца»

Цель: развитие сотрудничества между детьми, эмоциональной близости; развитие навыков конструктивного взаимодействия.

Тема 8. «Поклон»

Цель: развитие сотрудничества между детьми, эмоциональной близости; развитие навыков конструктивного взаимодействия.

Тема 9. «Вместе весело шагать»

Цель: развитие сотрудничества между детьми, эмоциональной близости; развитие навыков конструктивного взаимодействия.

Тема 10. «Бежим вперед!»

Цель: развитие способности осуществлять контроль за собственными и чужими действиями, обучение приемлемым способам выражения эмоций; развитие уважения к критике в свой адрес.

Тема 11. «Прыг-скок»

Цель: закрепление способности ставить цели, предвидеть и планировать совместные действия, осуществлять действия по намеченному плану, учиться корректировать свои действия и действия партнеров, анализировать свое состояние; развитие эмоциональной близости партнеров.

Тема 12. «Работа частей тела»

Цель: закрепление способности ставить цели, предвидеть и планировать свои действия, действия партнеров, осуществлять действия по намеченному плану, учиться корректировать свои действия и действия партнеров, анализировать свое состояние; развитие эмоциональной близости партнеров.

Тема 13. «Топ-притоп»

Цель: закрепление способности ставить цели, предвидеть и планировать свои действия, выполнять свои роли по намеченному плану, учиться договариваться с другими по достижению плана, корректировать свои действия, анализировать свое состояние, степень достижения цели.

Тема 14. «Хлопаем весело»

Цель: развитие эмоциональной близости партнеров; осознание барьеров согласованности действий, развитие навыков устранения проблем взаимодействия.

Тема 15. «Двигаемся вместе»

Цель: развитие навыков согласования совместных действий, конструктивного взаимодействия, развитие эмоциональной близости партнеров; осознание барьеров согласованности действий, развитие навыков устранения проблем взаимодействия.

В рамках опытно-экспериментальной работы по развитию интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии был проведен контрольный эксперимент, целью которого явилась оценка эффективности программы развития интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии.

Задачи контрольного этапа эксперимента: провести повторное исследование интерактивной согласованности младших школьников; определить динамику развития интерактивной согласованности обучающихся; статистически проверить значимость изменений. Статистическая проверка значимости изменений в развитии интерактивной согласованности младших школьников проводилась с помощью Т-критерия Вилкоксона (в сравнении экспериментальной группы школьников до и после формирующего эксперимента).

Сопоставительная характеристика интерактивной согласованности младших школьников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлена в таблице 3.2.2.

Как видно из таблицы 3.2.2, увеличилось количество младших школьников, имеющих высокий уровень развития групповой согласованности. Средний уровень развития интерактивной согласованности взаимодействия отмечена у половины младших школьников, что несколько больше, чем на констатирующем этапе исследования. Заметно уменьшилось количество младших школьников, имеющих низкий уровень развития интерактивной согласованности взаимодействия.

По данным повторной диагностики у детей проявлялось больше стремление договориться с другими участниками группы, составить предварительный план действий и следовать ему, обсуждение совместных действий, позитивное эмоциональное расположение к участникам, более продуктивная деятельность. У детей проявлялось больше стремление договориться с другими участниками группы, обменяться собственным мнением, проявлялось больше умение сотрудничать, учитывать мнение и позицию соучастника, следовать взаимно составленному плану действий, способность вносить промежуточные коррективы, прислушиваться к критике.

Сопоставительная характеристика интерактивной согласованности младших школьников на констатирующем и контрольном этапах

Уровень развития групповой согласованности	Количество школьников				Т _{эмп}
	констатирующий этап		контрольный этап		
	абс.	%	абс.	%	
«Совместная сортировка» Г. В. Бурменской					
Высокий	0	0	2	25,0	2,5*
Средний	3	37,5	4	50,0	
Низкий	5	62,5	2	25,0	
«Дорога к дому» А. Лидерса, в адаптации Г. А. Цукерман					
Высокий	0	0	2	25,0	2,5*
Средний	4	50,0	5	62,5	
Низкий	4	50,0	1	12,5	
«Ковер» Р. В. Овчаровой					
Высокий	0	0	1	12,5	3*
Средний	0	0	4	50,0	
Низкий	8	100,0	3	37,5	

Примечание: ** при $p \leq 0,01$ (1), * при $p \leq 0,05$ (5), для $n = 5$.

С помощью Т-критерия Вилкоксона были отмечены достоверные различия в экспериментальной группе младших школьников до и после формирующего эксперимента в уровне сформированности интерактивной согласованности ($T_{эмп} = < T_{кр 0,05}$), достоверность различий на 5%-ном уровне значимости. Это свидетельствует о том, что интенсивность сдвигов развития групповой согласованности в сторону ее укрепления в группе школьников превышала интенсивность сдвигов ее развития в нетипичном направлении. Это подтверждает значимость влияния программы «Согласие» на развитие интерактивной согласованности младших школьников на уроках хореографии.

Список использованных источников

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2004. – 345 с. – ISBN 5-89357-153-3. – Текст : непосредственный.
2. Каширина, М. В. Компоненты интеракции в формировании читательской культуры младших школьников / М. В. Каширина. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 5. – С. 45–50.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 282 с. – ISBN 978-5-49807-869-4. – Текст : непосредственный.
4. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии : избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов ; Российская академия образования ; Московский психолого-

социальный институт. – 3-е издание. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2011. – 423 с. – ISBN 978-5-89502-522-2. – Текст : непосредственный.

5. Агеев, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 2000. – 239 с. – ISBN 5-211-01029-9. – Текст : непосредственный.

6. Братчикова, Ю. В. Развитие у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками / Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина. – Текст : непосредственный // Всероссийская весенняя психологическая сессия : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 22 марта 2017 г. / редактор Н. Н. Васягина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2017. – С. 41–46. – ISBN 978-5-7186-0877-9.

7. Савина, Е. Г. К вопросу формирования умений межличностного взаимодействия обучающихся в условиях музыкально-театральной деятельности / Е. Г. Савина. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2020. – Том 8. – № 2. – С. 72–86.

8. Харченко, С. А. Формирование общности как компонента культуры сотрудничества обучающихся в процессе кластерного взаимодействия / С. А. Харченко. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 40–49.

9. Сарычев, С. В. Социально-психологические факторы надежности малых групп в различных социальных условиях : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сарычев Сергей Васильевич ; Курский государственный университет. – Курск, 2008. – 42 с. – Текст : непосредственный.

10. Лукьяненко, Е. С. Проблема межличностных отношений младших школьников со сверстниками / Е. С. Лукьяненко, О. А. Линецкая. – Текст : непосредственный // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 5–6 (14). – С. 135–137.

11. Гуцу, Е. Г. Развитие навыков общения у детей младшего школьного возраста в группе сверстников / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, А. А. Чернова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 87–90.

12. Рыбина, О. Е. Парный танец как средство развития коммуникативных способностей детей / О. Е. Рыбина. – Текст : непосредственный. // Теоретические и практические вопросы науки XXI века : сборник статей Международной научно-практической конференции, 18 июня 2015 г. / редактор А. А. Сукиасян. – Уфа : Омега Сайнс, 2015. – С. 172–174. – ISBN 978-5-906781-54-3.

13. Калинин, А. В. Интерактивные формы организации деятельности младших школьников / А. В. Калинин, Л. Ю. Галишникова. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 8. – С. 22–25.

14. Тарасенко, Т. В. Использование в ритмике коммуникативных игр-танцев / Т. В. Тарасенко, Г. Ж. Назарова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 22 (156). – С. 192–195.

15. Титова, А. Ю. Возможности коммуникативного воспитания детей средствами этнического танца / А. Ю. Титова. – Текст : непосредственный // Цивилизация знаний : российские реалии : в 2 частях. I часть: труды Восемнадцатой Международной научной конференции, 21–22 апреля 2017 г. / редактор А. Е. Носов. – Москва : РосНОУ, 2017. – С. 371–373.

3.3 РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ СТАНКОВОЙ КОМПОЗИЦИИ В ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

**Сергунина Светлана Валентиновна,
Крюкова Варвара Германовна**

Аннотация: Авторами обоснована актуальность проблемы развития креативности подростков в системе дополнительного образования. Описаны результаты проведенного эмпирического исследования креативности подростков, теоретически обоснована система заданий, направленных на развитие креативности подростков на уроках станковой композиции в детской художественной школе, раскрыты особенности ее апробации и представлены доказательства ее эффективности.

Ключевые слова: личностная креативность; развитие креативности; подростковый возраст; уроки станковой композиции; детская художественная школа.

Креативность оказывает существенное влияние на мышление и образ деятельности подростков, преобразуя решение стандартных задач в нечто новое. Изучение процессов становления активной творческой личности особенно актуально на сегодняшний день, являясь одним из наиболее важных направлений эмпирических и научно-теоретических исследований.

Современное общество быстро меняется и преобразуется, создавая необходимость в быстром изменении и поиске новых подходов к проблемам психологического развития подростков. Обучение в общеобразовательной школе в ряде случаев может негативно влиять на развитие креативности подростков, уделяя большее внимание развитию технических навыков, вырабатывая у ребенка умение работать по шаблону, исключая возможность вносить собственные идеи. Детские художественные и музыкальные школы, школы искусств способствуют развитию креативности подростков и оказывают большое влияние на дальнейшее развитие личности. В частности, уроки станковой композиции в детской художественной школе могут положительно воздействовать на развитие креативности обучающихся.

Проблема креативности в психологии сложна для изучения, поскольку вызывает множество споров. Учеными установлено огромное количество полученных опытным путем фактов и закономерностей, связанных с этой проблемой, было выдвинуто множество концепций. Креативность рассматривается с разных сторон, и на данный момент нет единого мнения по вопросу определения креативности.

У зарубежных авторов существует множество определений креативности; эту «множественность» можно проиллюстрировать таким обобща-

ющим высказыванием Р. Холлменна: «Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленных новым способом (Маккеллар), способность находить новые связи (Кюби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), предрасположение совершать и узнавать новшества (Лассуэль), деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин)» [1, с. 16]. Само слово «креативность» (от англ. *creativity*) утвердилось и в русском языке, потому что буквальный перевод – «творческость» – звучал бы неблагозвучно [2].

Креативность изучается на протяжении долгого времени, уже в 60-х годах XX века учеными было предложено более 60 определений креативности, и число их постоянно увеличивалось. Можно выделить 6 основных классификаций определений:

- гештальтистские (под креативностью подразумевается уничтожение нынешнего гештальта для построения лучшего);
- инновационные (главным показателем креативности является новизна созданного);
- эстетические или экспрессивные (важным является личность и самовыражение творца);
- психоаналитические или динамические (описывают креативность в терминах взаимоотношений Оно, Я и Сверх-Я);
- проблемные (креативность представляется как поиск метода решения проблемы; по Дж. Гилфорду креативность – это процесс дивергентного мышления);
- определения, не похожие ни на одну из приведенных классификаций [3, с. 118].

Большая часть ученых разделяет мнение, что креативность является особенным качеством личности. Например, по мнению Дж. Гилфорда, творческие способности и креативность личности – это совокупность черт личности, способствующие успешному творческому мышлению. Ученые Ф. Баррон и Д. Харрингтон в последней четверти XX века проводили исследования в области креативности и, обобщив полученную информацию, пришли к некоторым выводам:

1. Креативность является умением быстро реагировать на различные ситуации и адаптироваться к новым ситуациям.
2. Творчество субъективно, оно сильно зависит от личности создающего.
3. Креативные продукты создаются практически во всех областях человеческой жизни. Креативность проявляется в написании картины, создании музыки, новой теории, даже необычном решении математической задачи или открытии какого-либо химического или физического процесса.

4. Креативный процесс, креативный продукт и креативная личность обладают такими свойствами, как оригинальность, своеобразие, соответствие ситуации и задаче, удачной форме [1].

В настоящее время не выведено единого определения креативности и не познана ее природа. Ведутся споры насчет того, является ли креативность самостоятельным психическим процессом или совокупностью других процессов. Одно из пониманий креативности – необычные проявления обычных процессов. Сторонники этого определения считают, что креативность – явление несамостоятельное.

В настоящее время психология творчества играет значимую роль в исследованиях современных педагогов и психологов, потому что творческие успехи обучающихся имеют большое значение не только касательно одной личности, но и общества в целом.

Можно выделить следующих ученых, которые исследовали проблему психологии творчества: Дж. Гилфорд, В. Смит, Э. П. Торренс, Д. Хэлперн и прочие. Ведущим направлением психологии творчества является изучение психических особенностей и механизмов творческого процесса и креативности [4]. Российские исследователи А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарёв и И. Н. Семёнов считают творчество основополагающим аспектом развития психики человека.

Креативность представлена личностными и интеллектуальными особенностями, присущими индивиду, за счет которых обеспечивается возможность самостоятельного определения проблем и выработки значительного числа идей, являющихся оригинальными, для решения выявленных проблем без применения стандартных подходов [5, с. 1]. В современных условиях креативность понимается в качестве особой способности. Данная способность отражает присущее индивиду свойство выхода за пределы того, что уже известно, принятия решений, не соответствующих существующим стандартам, создания ценностей, являющихся оригинальными. Креативность трактуется также в виде свойства личности, имеющего интегральный характер и отражающего творческие возможности, которые имеются у личности [5, с. 41]. Для каждого из подходов к пониманию креативности характерен акцент на гибкости, несоответствии существующим стандартам, новизне.

В публикациях, предметом анализа в которых является креативность, в основном присутствуют указания на наличие свойств, обусловленных способностью к проявлению повышенной гибкости в процессе деятельности и способностью к более эффективному восприятию, мышлению, пониманию особого способа восприятия объективной действительности, а также на присущие креативной психической деятельности особые свойства. Творчество является в первую очередь результатом восприятия объективной действительности, переработки и воспроизведения воспри-

нятого, и в меньшей мере – особым процессом, протекающим в психической сфере. Понятие творчества ориентировано на результаты деятельности и непосредственно на деятельность. В свою очередь, ориентиром понятия креативности преимущественно является личность. В этой связи представляется не вполне оправданным подход, основанный на понимании творчества и креативности в качестве идентичных феноменов.

Процесс творчества связан с традициями, которых придерживается автор, присущими ему способностями, на вдохновении. Применительно к креативному процессу требуется отметить следующее – ведущая составляющая данного процесса носит прагматический характер. При осуществлении данного процесса изначально присутствует понимание, что требуется создавать, каким образом, с какой целью.

Креативность предполагает навык выработки оригинальных идей. Данный аспект также составляет основу дифференциации креативности и творчества. Творчество связано с созданием, открытием того, что обладает существенной ценностью, того, что является качественно новым. Результаты творчества могут быть многообразными и иметь форму технических устройств, эстетических ценностей, закономерностей, тех или иных фактов. Креативность, в свою очередь, предполагает наличие оригинального подхода к исполнению задач, генерирование в непрерывном режиме оригинальных идей. Представляется необходимым отметить значимость креативности в качестве способности, личностного свойства в современных условиях.

В свое время Л. С. Выготским была сформулирована ведущая задача педагогики будущего, ориентированной на то, чтобы раскрывать жизнь в виде процесса постоянной выработки новых форм поведения, непрерывного процесса преодоления, в виде системы творчества. Как отметил указанный исследователь, все переживания, движения человека представляют собой прорыв к новому, обуславливаются стремлением к тому, чтобы создавать новую действительность [6, с. 361].

Ведущие подходы к анализу креативности представлены в виде:

– эмпирических исследований экспериментального характера, связанных с анализом творчества на основе достижений дифференциальной психологии (подобные исследования ориентированы на то, чтобы выявлять способности к деятельности, являющейся творческой, выявлять и систематизировать присущие личностям с подобной способностью характеристики);

– исследований, являющихся общепсихологическими, связанных с обоснованием присущих творчеству психологических закономерностей (аспекты креативности, выделяемые большинством исследователей, представлены креативными показателями, отраженными в характеристиках среды, процесса, личности и продукта).

К креативным способностям ученые относят воображение, фантазию, вымысел, метафоричность, ассоциативность, беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении и иные качества [3].

Исследованием креативности подростков занимались и занимаются в настоящее время множество ученых. Установлено большое количество полученных опытным путем фактов и закономерностей, связанных с проблемой креативности, выдвинуто множество концепций. Креативность рассматривается с разных сторон и предстает перед нами в виде разных кусочков мозаики, и собрать их в одну картинку никому еще не удалось.

Для того чтобы успешно обучать детей и подростков находить творческие решения проблем, необходимы знания и научные представления о природе творчества обучающихся. Наиболее рано и наиболее ярко креативность проявляется в художественно-творческой деятельности детей, что требует особенно внимательного и чуткого отношения к ее проявлениям. В. А. Сухомлинский писал: «Творчество детей – это глубоко своеобразная сфера их духовной жизни, самовыражение и самоутверждение, в котором ярко раскрывается индивидуальная самобытность каждого ребенка. Эту самобытность невозможно охватить какими-то правилами, единственными и обязательными для всех» [7, с. 17].

Для подросткового периода характерны существенные качественные изменения развития личности, психики, индивидуализация протекающих в психике процессов, высокая активность, формирование индивидуальности. В данном возрасте проявления креативности представлены в виде расположенности к многообразным видам деятельности, широты предпочтений, нового уровня возможностей, стремления к самоутверждению. В указанном возрасте возникает значительное число ситуаций, которым присущи противоречия, требующие разрешения. Подросток стремится к выявлению новых подходов к пониманию действительности, собственного положения в ней. Подобное стремление обусловлено тем, что суждения подростка о происходящем, об окружении и о себе не во всех случаях являются адекватными. В этой связи происходит активизация креативности, творческого потенциала, присутствуют стимулы для его более полной реализации.

С точки зрения развития креативности подростковый возраст может быть охарактеризован в качестве сензитивного возрастного периода. Подобная сензитивность обуславливается тем, что в подростковом возрасте происходят активные процессы, связанные со становлением образа «Я», отказом от стереотипов. Для данного возраста характерны стремление к самосовершенствованию и повышенная гибкость [8]. Ученые, занимающиеся исследованием психологии творчества, обозначают такие предпосылки развития креативности подростков, как:

– осуществление перехода от наглядных понятий к собственно понятиям, мышление начинает находить продолжение в фантазии. Развитие воображения тесно связано с развитием мышления;

– развитие умственных способностей, подросток может определить свои склонности и интересы, стремится применять свои силы на практике, самостоятельно решать проблемы и создавать что-либо новое;

– развитие способности подростка к абстрактному мышлению, в то же время конкретно-образное мышление сохраняется и развивается.

Исследования отечественных ученых особенностей креативности современных подростков немногочисленны, поэтому данное направление работы является актуальной задачей психологов. Развитие креативности подростков во многом является важным фактором дальнейшего развития личности. В это время происходит развитие креативности не только как ситуативного свойства, а глубинного, личностного. Возрастные особенности креативности подростков проявляются не в уровне измеряемых характеристик (беглости, гибкости, оригинальности), а в качественном своеобразии как вербальных (разработка сложных гипотез), так и невербальных (изображение не отдельных предметов, явлений, а сюжетов, динамических процессов, абстрактных понятий) проявлений креативности. Тенденции в динамике показателей креативности (вербальной и невербальной) проявляются в следующем: при повышении вербальной креативности снижается невербальная [9].

Подростки начинают больше внимания уделять себе, своим физическим особенностям, увеличивается чувство собственного достоинства, обостряется реакция на мнения окружающих людей, повышается обидчивость. В этом возрасте формируются основные черты характера и поведение, ребенок учится разбираться с собственными эмоциями и реакциями на какие-либо проявления окружающего его мира. Подросток быстро осваивает новые знания, умения и навыки, достигает новых высот и обретает другую социальную позицию. Однако, несмотря на все положительные моменты этого периода, теряется детское мироощущение, появляется чувство тревоги и психологического дискомфорта, связанные со вступлением на новый жизненный этап.

В подростковом возрасте продолжается развитие теоретического рефлексивного мышления. Решая разнообразные творческие задания, подросток уже может обращаться с гипотезами, ищет разные возможности решения. Это может говорить о том, насколько высоко развита креативность, гибкость мышления и зоркость в поиске верного решения проблемы. В этот период недавний ребенок учится переносить прежний опыт на решение актуальных задач, объединяет задачи в группы, применяет единое правило. Постепенно обучаясь, подросток начинает классифицировать, проводить аналогии, обобщать предметы или события. Благодаря

этим навыкам, у него развивается способность к сближению понятий. Становится легче анализировать и отдаляться от изучаемых понятий. Качество этих способностей может определяться особенностями теоретического рефлексивного мышления, с помощью которых подростки могут размышлять над абстрактными идеями [2].

По словам И. Ю. Кулагиной, в подростковом возрасте повышается интеллектуальное развитие, а вместе с тем развивается воображение личности. Воображение побуждает человека заниматься творчеством. Воображение подростка богаче, чем фантазия ребенка, но оно еще уступает по продуктивности воображению взрослого человека. Автор считает, что есть два варианта развития процесса воображения у подростков: в первом случае подросток стремится достичь какого-либо реально существующего творческого результата, во втором – он просто наслаждается процессом фантазирования [8].

В современных условиях темпы изменений в различных сферах жизни постоянно возрастают. Происходит активное создание новых технологических решений, постоянно увеличивается скорость получения информации. Педагогу необходимо обладать навыком сохранения эффективности деятельности в условиях изменений, адаптации к ним. Нововведения, появляющиеся во все большем объеме, требуются оперативно осваивать и применять на практике. Современные требования являются столь высокими, что классическая система образования более не справляется с обеспечением соответствия данным требованиям.

Перед системой образования на одну из первых по значимости позиций ставится вопрос о том, каким образом можно наиболее успешно развивать инициативность и креативность обучающихся, раскрывать их потенциал и творческие способности. Уже несколько десятков лет ученые работают над проблемой креативности, выявления и развития творческого потенциала ребенка, его оценки и динамики, однако дискуссии не прекращаются, и единого мнения на настоящий день не существует. Это происходит потому, что получаемые данные противоречат друг другу из-за различий в методах диагностики креативности, а также из-за неодинаковых условий культурной и образовательной среды [10].

Традиционная система школьного образования иногда может препятствовать развитию творческих способностей обучающихся, не допуская проявления креативности детей. К сожалению, подобный подход встречается и в системе дополнительного образования. Делая больший упор на развитие технических навыков, школа забывает о развитии творческой активности ребенка, создавая из него хорошего исполнителя, но не творца.

Исследования А. А. Мелик-Пашаева показывают, что дети 6–9 лет обладают наибольшими предпосылками к творчеству, но они часто оказы-

ваются не востребованными и утрачиваются в подростковом возрасте [11]. С. В. Анчуковым отмечен ряд отрицательных аспектов, связанных со специализацией художественной деятельности, осуществляемой преждевременно. Автор отмечает негативное влияние с точки зрения развития индивидуальности избыточно раннее начало обучения академическому рисунку и живописи. В подобных ситуациях происходит утрата уверенности в себе, формирование устойчивого состояния тревожности. Результатом может являться профессиональная однобокость личности, с кругом интересов, ограниченным определенной деятельностью. Негативную роль этот процесс может сыграть особенно в подростковом возрасте, в период активного самоопределения, поиска себя, построения жизненной перспективы [12]. Перед системой дополнительного образования стоит задача в создании благоприятных условий для сохранения и развития креативности подростков. Дополнительное образование является полноправным партнером общего образования. Занятия в художественных и музыкальных школах, школах искусств способствуют творческому развитию детей, поддерживают одаренных детей, помогают обучающимся в развитии природных задатков, развивают навыки неформального общения. Подростковая креативность развивается благодаря трем факторам:

- постоянный поиск новых возможностей, гибкость и подвижность мышления, отсутствие навязанных обществом стереотипов;
- чувствительность и зависимость от мнения окружающих людей, а также желание показать свою исключительность и индивидуальность;
- большие возможности для самовоспитания и самосовершенствования, работая над которыми, подросток сможет в дальнейшем определить свое место в обществе и мире.

Изучение психолого-педагогических публикаций позволяет отметить, что подростковый возраст с точки зрения развития творческих способностей характеризуется наличием ряда особенностей. В данном возрасте наблюдается наличие факторов, с которыми может быть связана степень развития креативных способностей. В составе данных факторов возможно условное выделение двух категорий факторов – внутренних и внешних. Первые представлены в виде наличия или отсутствия акцентуаций, в виде стратегий организации мыслительной деятельности, половых отличий, присущих личности индивидуальных и возрастных особенностей. Вторые связаны с учебным заведением, кругом общения, семьей.

Отечественные ученые отмечают, что подростки, уверенные в поддержке семьи, в положительной реакции на творчество, обучающиеся в комфортной психологической обстановке, имеющие какой-либо пример творческого мышления и поведения, обладают более высоким уровнем креативности, чем подростки, развивающиеся вне данных условий. Условия, в которых воспитываются подростки, а также формы и методы рабо-

ты с ними во многом влияют на успешность проводимой работы по развитию креативности. Все эти факторы должны соответствовать возрастным особенностям обучающихся. Для того, чтобы креативность подростков развивалась наилучшим образом, обязательно нужно организовывать благоприятные условия, где подросток может получить практически неограниченное количество возможностей для самовыражения. Такая среда должна также обладать многовариантностью выбора и образцами креативного поведения [13].

Именно взрослый человек в глазах ребенка является лидером, обладает самостоятельностью, имеет способность мыслить креативно. Такое видение старших может обуславливать два пути развития подростка: в первом случае он развивается подобно взрослому, формируя собственные уникальные качества характера, а во втором – подавляет креативность и старается следовать по строго определенным шаблонам, не выходя за рамки. Личность творческая воспитывается в комфортных условиях, когда ей предоставляется свобода выбора, а различные социальные и личностные ограничения и негативное отношение на действия подростка повлекут за собой только негативные последствия в развитии.

Задача педагога дополнительного образования состоит в том, чтобы доступно преподнести обучающимся новые знания и при этом сохранить богатство воображения, открытость эмоций, свежесть в восприятии и заинтересованность творчеством. Залог успешно выполненной работы состоит в том, чтобы направить энергию обучающихся в нужную сторону. Детям свойственно желание самостоятельно исследовать что-либо, экспериментировать, пробовать – и эти желания легко реализовать на уроках композиции с помощью применения разнообразных техник, новых художественных материалов. Такие методы работы будут способствовать повышению заинтересованности обучающихся к процессу творчества и развитию креативности и художественно-творческой активности.

Программа обучения в детской художественной школе включает в себя занятия по многим предметам эстетического цикла. Это уроки рисунка, живописи, лепки, батика, композиции. Занятия академическим рисунком развивают глазомер, изучение и изображение постановок, выполнение зарисовок с натуры способствуют умению соотносить пропорции, объемы и массы. Рисунок можно назвать основой пластических искусств. Во время обучения развивается пространственное мышление, человек учится видеть и изображать форму предметов «насквозь», развиваются навыки изображения линейной перспективы. Этот предмет предполагает развитие навыка изображения предметов, однако здесь практически отсутствует креативная составляющая. Живопись учит внимательно относиться к художественным материалам, дает основы знаний по колористике, развивает умение замечать взаимосвязи между цветами в натюрморте, выявлять об-

ший тон и видеть множество его оттенков. На уроке живописи обучающийся работает с цветовыми и тональными отношениями, учится видеть не только линейную, но и воздушную перспективу, выявляет особенности передачи материальности изображаемых предметов.

Занятия по станковой живописи и рисунку направлены на формирование навыка, в отличие от станковой композиции, которая позволяет обучающимся проявлять в работе свою фантазию, воображение, дает возможность действовать свободно. На занятиях по композиции обучающиеся знакомятся с многочисленными художественными техниками и приемами выполнения художественных работ, изучают стили и возможности их совмещения.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого стало изучение исходного уровня развития креативности подростков, обучающихся в детской художественной школе.

В качестве гипотезы исследования было сформулировано предположение о том, что разработанная система заданий «Удивительная живопись», включающая использование нетрадиционных техник рисования (монотипия, эбру, кляксография, пуантилизм, работа по мокрой бумаге, граттаж), направленная на развитие оригинальности, воображения и любознательности, введенная в уроки станковой композиции в детской художественной школе, может оказывать положительное влияние на развитие креативности подростков.

Для изучения уровня креативности подростков были подобраны следующие методики: «Тест креативности» (автор Э. П. Торренс), «Диагностика личностной креативности» (автор Е. Е. Туник).

Подобранные методики были проведены с обучающимися живописного отделения «Детской художественной школы № 3» в течение I и II полугодия 2019–2020 учебного года. В исследовании принимали участие 11 обучающихся III класса в возрасте 10–13 лет.

Тест креативности Э. П. Торренса проводился не как соревнование «кто быстрее и лучше», а как творческое задание, где любой вариант имеет ценность. В аудитории была создана комфортная для всех участников тестирования атмосфера. Для выполнения задания необходима бумага, карандаши, ручки и листы со стимульным материалом. В рамках проводимого исследования мы использовали образную батарею. Она состоит из трех субтестов: «Создание рисунка», «Незаконченные фигуры», «Повторяющиеся линии». На выполнение каждого субтеста отводилось по 10 минут. Рассматриваемый тест креативности позволил оценить уровень развития таких характеристик, как беглость, оригинальность, разработанность, сопротивление замыканию.

В ходе исследования были получены следующие результаты: 27 % обучающихся имели уровень креативности «выше нормы», 9 % «несколь-

ко выше нормы», 55 % подростков обладали нормальным уровнем развития креативности и 9 % – «ниже нормы».

Диагностика личностной креативности по методике Е. Е. Туник предназначена для определения четырех особенностей творческого человека: любознательности, воображения, сложности и склонности к риску. Критерии:

– любознательность проявляется в проявлении интереса к разным темам, вопросам, изучению большого количества информации, поиске новых путей решения проблем, начитанности, изучении произведений искусства;

– воображение считается развитым у людей, умеющих представлять вещи, о которых они не знали ранее, фантазировать о неизвестных местах, придумывать несуществующие ситуации, размышлять о неизвестных явлениях;

– критерий сложности определяется желанием выполнять непростые задания, постановкой серьезных целей, интересом к трудным заданиям, настойчивостью;

– склонность к риску проявляется у людей, которые могут постоять за себя, отстаивают свою точку зрения, невзирая на мнение окружающих; такие люди ставят перед собой большие цели и идут к ним, не боясь допустить ошибку, не боясь осуждения, часто рискуют.

По итогам диагностики личностной креативности можно сделать вывод о том, что 9 % обучающихся имеют низкий уровень креативности, 91 % обучающихся III класса живописного отделения имеют средний уровень развития креативности, учащихся с высоким уровнем креативности выявлено не было.

Математическая обработка данных подростков по результатам теста творческого мышления Э. П. Торренса и «Диагностики личностной креативности» Е. Е. Туник свидетельствует о том, что креативность большинства обучающихся художественной школы, принимавших участие в исследовании, находилась на среднем уровне развития. На основании данных констатирующего эксперимента мы сделали вывод о том, что необходима разработка системы заданий, направленных на развитие креативности подростков, для внедрения в учебный процесс на уроках станковой композиции в детской художественной школе.

С целью развития креативности подростков в системе дополнительного образования осуществлено проектирование системы заданий «Удивительная живопись». Основу данной системы составляют:

– принципы, на основе которых определяется структура творческих занятий. Данные принципы предусматривают стремление к выражению личностного отношения и значительную вовлеченность каждого участвующего в процессе лица; необходимость мобилизовать эмоциональную,

волевою, интеллектуальную сферу взрослого и ребенка; необходимость перехода в необычные состояния из состояний, являющихся обычными, как минимум на краткосрочный период; наличие противоречия, для разрешения которого имеется необходимость нового подхода [3];

– принципы педагогики искусства, художественной педагогики, связанные с необходимостью развивать художественно-эстетические сознание и чувства, творческую деятельность в условиях творческой свободы (А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская [11]);

– положениях психологии развития творческого потенциала учащихся, ведущим принципом которой является основанное на обращении к собственным эмоциональным реакциям и состояниям преобразования содержания, являющегося когнитивным, в содержание, являющееся эмоциональным;

– положениях сформулированной Л. С. Выготским культурно-исторической концепции, согласно которым процесс присвоения существующих в обществе культурных ценностей составляет основу развития психики ребенка [6];

– разработанных положениях психологии творчества, в соответствии с которыми развитие, деятельность составляют основу формирования способностей.

В ходе реализации программы по станковой композиции решались следующие задачи:

1) формирование у обучающихся устойчивого интереса к применению нестандартных приемов и техник рисования;

2) сообщение с учетом возрастных особенностей детей знаний в области живописи, приобщение к мировой художественной культуре;

3) обучение способам деятельности, формирование умений и навыков детей в области создания художественного произведения, обучение языку изобразительного искусства, формирование умения применять нетрадиционные техники рисования для создания живописной работы;

4) развитие оригинальности, беглости, гибкости;

5) развитие воображения и любознательности;

6) передача и приумножения опыта творческой деятельности, формирование культуры творческой личности;

7) самореализация личности;

8) формирование устойчивого интереса к изобразительному творчеству.

Программа занятий, направленная на развитие креативности подростков, включала художественно-графическую и психологическую составляющие. Первая из указанных составляющих представлена специальными навыками и знаниями, включала задания на овладение требующи-

мися для выражения творческих идей ключевыми средствами графического характера (цветом, тоном, линией и др.).

Вторая составляющая представлена опытом, знаниями, навыками и умениями, относящимися к сфере психологии: познанию обучающимися их собственных психических процессов, возможностью практического применения полученных знаний. Данный блок включал задания, связанные с развитием креативности, предполагающие использование интересных техник рисования, являющихся нетрадиционными. К таким техникам относятся рисование в технике «пуантилизм», рисование с помощью оттисков (листьями, мятой бумагой, пакетом, поролоном), работа со свечой и акварелью, с восковыми мелками и акварелью, монотипия, граттаж, кляксография.

В ходе занятий применялись словесные и наглядные методы обучения. К словесным относятся: рассказ (использовался в первой части урока для концентрации внимания на теме, краткое вступление), беседа (для включения обучающихся в образовательный процесс), вопросы, указания, пояснения в процессе работы над рисунком. Наглядные методы – это наблюдение, показ и изучение работ мастеров. Наглядные методы имеют большую значимость при обучении детей изобразительному искусству. Любая творческая работа требует хорошей организации, в которую входит подбор наглядного материала, выбор художественных принадлежностей, бумаги.

Одним из нестандартных вариантов подготовки бумаги к работе является ее сминание. Акварелью можно рисовать и на сухом мятом листе, и на смоченном водой. У каждого способа есть свои особенности: сухой лист будет давать четкое, несколько графичное изображение, а мокрый позволит наносимой краске растекаться по листу, пропитывая линии залома, создавая воздушный узор. Такая форма работы позволяет создавать для обучающихся разнообразные задания: на мятой бумаге можно рисовать натюрморты с натуры, сюжетные композиции по заранее заготовленному эскизу. Также можно позволить краске произвольно растечься по листу, и уже после этого в заломах и складках искать образы, прорисовывать их, создавая из разбросанных пятен цельную художественную композицию. Работа по мятой бумаге придает произведению эффект «паутинки», заставляя зрителя внимательно рассматривать детали и удивляться мастерству художника.

Следующая техника нетрадиционного рисования – граттаж или воскография. Граттаж можно считать одним из видов гравюры или ее имитацией, адаптированной для детского творчества. Эта техника заключается в процарапывании белого или цветного рисунка по темному фону. Благодаря этой технике у обучающихся совершенствуется мелкая моторика и умение сосредотачиваться на одном деле. Кроме этого, активно развива-

ется творческое воображение. Работы, выполненные в технике воскографии, всегда получаются интересными и оригинальными, и дети чувствуют себя смелее, начинают верить в свои возможности.

Еще один вид нетрадиционной техники – рисование акварелью с использованием резерва. В качестве резерва может выступать специальный состав, масляная пастель или обыкновенная свеча. Все эти материалы отталкивают воду, на этом основывается метод работы в данной технике. Первым на лист наносится «невидимый» рисунок любым из доступных резервов, а после весь лист покрывается акварелью. Краска не ложится на первоначальный рисунок, и на листе проявляются замысловатые узоры.

Монотипия представляет собой изображения, получившиеся с помощью оттиска. Техника сочетает в себе качества эстампа и живописи. Выполнять моноптию в условиях художественной школы можно при помощи стекла, керамических плиток и листа бумаги, сложенного пополам. Хорошо подходят для отпечатывания акварель и гуашь. После того, как на бумаге появился оттиск, обучающиеся начинают искать в нем образ или сюжет и преобразуют его. Эта техника рисования довольно хорошо известна и часто применяется в психологии и педагогике. Ярким примером может являться психодиагностический тест Роршаха. Также техника моноптии позволяет снимать эмоциональное напряжение, развивает вариативность мышления и креативность.

Также к видам изобразительного искусства, отличающимся от традиционных техник, относится ниткография. Эта техника может считаться разновидностью моноптии. Для того, чтобы выполнить такую работу, не требуется много усилий. Нить окрашивают с помощью гуаши в необходимый цвет и петлями укладывают на лист плотной бумаги. После этот лист накрывают вторым и плотно прижимают, вытягивая нить. Результатом будут являться две одинаковых картинки с замысловатыми рисунками, смысл которых расшифрует ребенок и, проработав детали, расскажет свою историю зрителю. Занятия по ниткографии совершенствуют мелкую моторику обучающихся, формируют навык выбора подходящей цветовой гаммы для работы, развивают фантазию, учат видеть в множестве разрозненных элементов цельный образ.

Сочетание традиционных и нетрадиционных методов рисования, умение включать их в свою работу позволяет ребенку творчески выражать себя, свои мысли и эмоциональное состояние. На занятиях подростки учились приемам творческой деятельности. Проводилась работа, которая способствовала появлению нового образа, предварительно составив план ее реализации, выделив главное, процесс создания образа и проанализировав результаты. На каждом занятии обязательным этапом является оценка обучающимися их работы и работ их друзей. Занятия проводились в форме живого непосредственного общения обучающихся друг с другом и с

педагогом. Активность учеников поддерживалась подбором увлекательных творческих заданий, загадок и изобретательских ситуаций, организацией игр и диалоговой формой общения. Задания, предлагаемые детям на занятиях, учили выявлять противоречивые свойства предметов, явлений и разрешать противоречия, основанные на них.

Использованные в рамках занятий педагогические методы являются:

– наглядными (рассматривание доступных восприятию обучающихся изобразительных произведений);

– словесными (сравнение музыкальных и художественных произведений, рассказ и при совместном обсуждении при демонстрации образцов; беседа, ориентированная на то, чтобы обеспечить глубокое понимание настроений, образов, событий, выраженных в художественных произведениях);

– игровыми (обучающиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические игровые действия).

Методы художественного воспитания связаны со следующими аспектами деятельности: активизацией художественного творчества (побуждением к творческим проявлениям, выполнением заданий творческого характера, поисковыми ситуациями); организацией художественной деятельности (выполнением практических действий в рамках выполнения упражнений); формированием эстетического сознания (выработкой эмоциональной отзывчивости, побуждения к сопереживанию).

Сочетание традиционных и нетрадиционных методов рисования, умение включать их в свою работу позволяет ребенку творчески выражать себя, свои мысли и эмоциональное состояние. Благодаря разнообразию техник выполнения работ у обучающихся развивается воображение, мышление, креативность, уходит боязнь сделать ошибку и появляется уверенность в себе.

Была разработана серия методических рекомендаций по развитию креативности подростков.

Педагогам рекомендовано:

1. Тренировать ассоциативное мышление, поиск неожиданных взаимосвязей предметов, явлений, понятий.

2. Поощрять творческие находки и стремление подростков к самостоятельному решению при создании выразительности образа.

3. Создавать условия обучающимся для реализации своих фантазий, используя композиционное и пространственное решение.

4. Создавать безопасную психологическую среду на занятиях, чтобы подросток чувствовал себя комфортно и уютно. Образовательный процесс должен строиться на положительных эмоциях.

5. Поддерживать способности подростка к проявлению творчества, проявлять сочувствие к неудачам. Избегать неодобрительной оценки творческих работ подростка.

6. Содействовать участию подростков в творческих конкурсах, в авторских выставках.

7. Проявлять терпимость к проявлению странных идей, уважать любопытство, вопросы подростка. Стараться отвечать на все возникающие вопросы.

Родителям рекомендовано:

1. Создавать условия для творчества детей, предоставляя необходимый художественный материал.

2. Посещать выставки в музеях.

3. Стимулировать желание подростка отражать впечатления в творческих работах.

4. Показывать креативные примеры решения задач.

5. Создавать безопасную психологическую среду для творчества.

6. Исключить критику творческих работ.

Таким образом, в рамках формирующего эксперимента подростки посетили 9 занятий, направленных на развитие оригинальности и гибкости мышления, развитие воображения. На занятиях были созданы условия для формирования и развития креативности обучающихся. Дополнительно даны методические рекомендации педагогам и родителям обучающихся по развитию креативности подростков.

После реализации системы заданий, направленных на развитие креативности подростков, была осуществлена повторная диагностика уровня развития креативности с помощью методик, которые использовались на констатирующем этапе исследования. Сравнительные данные исследования уровня креативности подростков в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах представлены в таблице 3.3.1.

Таблица 3.3.1

Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного этапов исследования по тесту креативности Э. П. Торренса

Уровни креативности	Этап (количество обучающихся – в %)	
	констатирующий	контрольный
плохо	0	0
ниже нормы	0	0
несколько ниже нормы	9	0
норма	55	9
несколько выше нормы	9	36
выше нормы	27	9
отлично	0	46

При сравнении показателей констатирующего и контрольного эксперимента наблюдается уменьшение показателей «несколько ниже нормы» (с 9 % до 0 %), «норма» (с 55 % до 9 %), «выше нормы» (с 27 % до 9 %) и рост показателей «несколько выше нормы» (с 9 % до 36 %), «отлично» (с 0 до 46 %).

Далее рассмотрим результаты диагностики личностной креативности подростков до и после проведения формирующего эксперимента по методике Е. Е. Туник, которые отражены в таблице 3.3.2.

Таблица 3.3.2

Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного этапов исследования по методике диагностики личностной креативности Е. Е. Туник

Уровни креативности	Этап (количество обучающихся – в %)	
	констатирующий	контрольный
Низкий	9	0
Средний	91	36
Высокий	0	64

Количество учащихся с низким уровнем креативности на констатирующем этапе исследования, согласно таблице 2, уменьшилось на 9 %, со средним – на 55 %, за счет увеличения количества подростков с высоким уровнем креативности на 64 % в сравнении с констатирующим этапом.

Статистическая значимость результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, устанавливалась с помощью t – критерия Стьюдента.

По методике креативности Э. П. Торренса значение $t_{Эмп.} = 6,4$ находится в зоне значимости и свидетельствует о статистически достоверном изменении показателей уровня развития креативности на 1%-ном уровне. По методике «Диагностика личностной креативности» Е. Е. Туник $t_{Эмп.} = 9,4$, что также свидетельствует о статистически достоверном изменении показателей уровня развития креативности на 1%-ном уровне значимости. Это говорит о том, что уровень креативности подростков, участвующих в формирующем эксперименте, повысился.

На основе проведенного исследования представляется возможным отметить позитивную динамику средних значений показателей, характеризующих креативность подростков.

По мнению большинства ученых, креативность – это способность к творчеству в целом; одно из качеств личности, которое проявляется в самых разнообразных видах деятельности. Именно на уроках станковой композиции в детской художественной школе можно создать наиболее благоприятные условия для развития креативности подростков.

На основании результатов контрольного эксперимента мы можем сделать вывод о том, что разработанная система заданий «Удивительная живопись», включающая использование нетрадиционных техник рисования (монотипия, эбру, кляксография, пуантилизм, работа по мокрой бумаге, граттаж), направленная на развитие оригинальности, воображения и любознательности, включенная в уроки станковой композиции в детской художественной школе, способствует повышению уровня креативности подростков.

Список использованных источников

1. Эпистемология креативности / ответственный редактор Е. Н. Князева ; Институт философии РАН. – Москва : Канон+, 2014. – 519 с. – Текст : непосредственный.
2. Гартунг, Т. А. Развитие креативности подростков средствами дисциплин гуманитарного цикла / Т. А. Гартунг. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2008. – № 1 (49). – С. 81–90.
3. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие для вузов / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – Москва : Академический Проект ; Королев : Традиция, 2004. – 559 с. – Текст : непосредственный.
4. Барышева, Т. А. Психология творчества : учебник для вузов / Т. А. Барышева. – Москва : Юрайт, 2020. – 300 с. – URL: <https://www.urait.ru/bcode/449585> (дата обращения: 20.09.2020). – ISBN 978-5-534-13240-3. – Текст : электронный.
5. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учебное пособие для студентов вузов / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2012. – 318 с. – Текст : непосредственный.
6. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2005. – 670 с. – ISBN 5-17-027239-1. – Текст : непосредственный.
7. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва : Концептуал, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-907079-21-2. – Текст : непосредственный.
8. Кулагина, И. Ю. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – Москва : Академический проект, 2018. – 420 с. – ISBN 978-5-82912175-4. – Текст : непосредственный.
9. Шумакова, Н. Б. Особенности креативности в подростковом возрасте / Н. Б. Шумакова. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования – 2017. – Том 9. – № 4. – С. 108–117.
10. Колосова, Е. В. Влияние художественно-творческой деятельности на развитие креативности личности / Е. В. Колосова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы социальной и экономической психологии: методология, теория, практика : сборник научных статей / ответственный редактор М. В. Полевая, Е. В. Камнева. – Москва : Московский государственный институт индустрии туризма, 2017. – С. 228–236.
11. Мелик-Пашаев, А. Истоки и специфика детского художественного творчества / А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – Текст : непосредственный // Искусство в школе. – 2014. – № 5. – С. 8–12.

12. Анчуков, С. В. Развитие индивидуальности средствами искусства : монография / С. В. Анчуков, С. С. Венцлав ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Экспресс, 2004. – 275 с. – ISBN 5-8290-0272-8. – Текст : непосредственный.

13. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей : учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / В. Н. Дружинин. – Москва : Юрайт, 2019. – 349 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/427496> (дата обращения: 21.03.2020). – ISBN 978-5-534-09237-0. – Текст : электронный.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БОРОДАСТОВА Юлия Владимировна, бакалавр психолого-педагогического направления образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 2.3 в соавторстве).

ВАРДАНЯН Юлия Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (Предисловие; глава 1.1; глава 3.1 в соавторстве).

ВДОВИНА Наталья Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 3.2 в соавторстве).

КОСОЛАПОВА Христина Олеговна, магистрант психолого-педагогического направления образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 1 в соавторстве).

КРЮКОВА Варвара Германовна, выпускник магистратуры психолого-педагогического направления образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 3.3 в соавторстве).

МИХАЛКИНА Александра Александровна, выпускник магистратуры психолого-педагогического направления образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 3.1 в соавторстве).

НОВИКОВА Екатерина Евгеньевна, бакалавр психолого-педагогического направления образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 2.2 в соавторстве).

НОВИКОВ Петр Васильевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 2.2 в соавторстве).

САВИНОВА Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 1.2).

СЕРГУНИНА Светлана Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (главы 2.1 и 3.3 в соавторстве).

СЫРКИНА Оксана Юрьевна, выпускник магистратуры психолого-педагогического направления образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 3.2 в соавторстве).

ЧАТКИНА Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 2.3 в соавторстве).

ШЕВЯКОВА Евгения Алексеевна, выпускник магистратуры психолого-педагогического направления образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (глава 2.1 в соавторстве).

Научное электронное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ**

Монография

Авторский коллектив:

**БОРОДАСТОВА Юлия Владимировна
ВАРДАНЯН Юлия Владимировна
ВДОВИНА Наталья Александровна
КОСОЛАПОВА Христина Олеговна
КРЮКОВА Варвара Германовна
МИХАЛКИНА Александра Александровна
НОВИКОВА Екатерина Евгеньевна
НОВИКОВ Петр Васильевич
САВИНОВА Татьяна Викторовна
СЕРГУНИНА Светлана Валентиновна
СЫРКИНА Оксана Юрьевна
ЧАТКИНА Светлана Николаевна
ШЕВЯКОВА Евгения Алексеевна**

Редактор и корректор *Н. Ф. Голованова*
Технический редактор *Т. В. Мадякина*

Объем 1,3 Мб. Тираж 500 экз. Заказ № 75.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»

Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а
Тел.: (8342) 33-94-96; e-mail: rio@mordgpi.ru