

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

САМАРСКИЙ ФИЛИАЛ

На правах рукописи



Чижова Елена Вадимовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
С ГИПЕРАКТИВНЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

5.3.4. педагогическая психология, психодиагностика цифровых
образовательных сред

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель –
доктор психологических наук, доцент
Корнилова Ольга Алексеевна

Самара – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ УЧАЩИМИСЯ	21
1. Теоретический анализ понятия «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися»	21
2. Содержательная сущность компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.....	41
3. Теоретические подходы к пониманию психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.....	54
Выводы по главе I	74
ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ УЧАЩИМИСЯ	78
1. Организация основных этапов экспериментальной работы и методологическая база исследования	78
2. Модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися	89
Выводы по главе II.....	117
ГЛАВА III. РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ УЧАЩИМИСЯ	120
1. Результат определения уровня сформированности психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися	120

2. Анализ результатов сформированности психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися после внедрения экспериментальной модели.....	140
Выводы по главе III.....	168
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	170
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	177
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	201

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Первостепенной задачей российской образовательной политики является комплексная модернизация современной школы. В частности, одним из приоритетных её направлений становится инклюзивное (включенное) образование, которое предполагает обучение и воспитание в едином образовательном пространстве учащихся, как условно нормативных, так и с разными физическими, интеллектуальными, социальными, языковыми и другими особенностями, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В соответствии с частью 11 статьи 13 ФЗ № 273 Минобрнауки России в организациях, осуществляющих инклюзивную образовательную деятельность по основным и дополнительным общеобразовательным программам, должны устанавливаться особые требования к учащимся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и создаваться специальные условия по их обучению, строго учитывающие индивидуальные возможности, особенности психофизического развития и состояния их здоровья.

К числу учащихся с особенностями развития относят обучающихся с эмоциональными и поведенческими расстройствами, характерными для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), в современной педагогике называемых «гиперактивными учащимися».

Гиперактивные учащиеся обладают сохранным интеллектом и подлежат инклюзивному обучению в общеобразовательных учреждениях страны, однако из-за отсутствия необходимых компетенций и профессиональной квалификации современных педагогов в вопросах эффективного обучения и воспитания гиперактивных учащихся у учителей возникают трудности педагогического взаимодействия с ними.

Одним из возможных способов решения этой проблемы является формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Состояние и степень разработанности проблемы исследования. Одними из первых феномен гиперактивности у детей начали исследовать в зарубежной медицине и психологии американские и европейские ученые. Изучены вопросы этиологии гиперактивного поведения у детей (А. Добсон, Э. Хэлловэлл, Ф. Шольц, Р.Н. Wender, Т.Е. Willens и др.), установлены факторы и причины появления синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) (R.A. Barkley, Th.E. Brown, S.D. Clements, F. Levy и др.), определены диагностические критерии, симптомы СДВГ (V. Douglas), предложены приемы педагогической коррекции поведения и психомоторного развития гиперактивных детей (П. Альтхерр, Е.М. Hallowell, J.J. Ratey и др.), разработаны методические рекомендации для родителей и учителей по обучению и воспитанию гиперактивных детей в школах и семьях (В. Оклендер).

В отечественной педагогической и медицинской психологии также представлены исследования, посвященные вопросам изучения синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей: определены критерии диагностики, принципы лечения, профилактики и корректировки развития синдрома (СДВГ) (Г.Е. Сухарева, Л.Т. Журба, В.Р. Кучма, Е.А. Морозова, М.Ю. Никанорова, А.Л. Сиротюк, О.В. Халецкая, др.), выявлены факторы риска, установлена возрастная динамика синдрома нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков (Н.Н. Заваденко, Е.В. Семакова, Л.С. Чутко, др.).

Для данного исследования составляют интерес отечественные разработки в области педагогики, психологии и детской нейропсихологии, а именно идеи использования нейропсихологических методов при диагностике и коррекции поведения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) (А.Р. Агрис, Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева, др.), оптимизация и организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей гиперактивных учащихся (О.В. Бурачевская, Л.А. Ясюкова), изучение особенностей к обучению в школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (М.С. Дьячкова), применение психолого-педагогического подхода к обучению младших школьников с неустойчивым вниманием (З.И. Губогло),

изучение особенностей эмоциональной сферы у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (А.М. Романов), преодоление коммуникативных барьеров в учебном процессе с гиперактивными учениками (Ю.С. Чмутова), реализация комплексного подхода к психолого-педагогической помощи гиперактивным детям (Е.К. Лютова-Робертс, Г.Б. Мони́на, Л.С. Чутко), практико-ориентированные методические рекомендации родителям и педагогам по взаимодействию с гиперактивными детьми (Е.М. Гаспарова, Л.А. Горячева, Л.Г. Кругляк, Ю.С. Шевченко, др.).

Признавая значимость вышеназванных исследований, заметим, что в основном все исследования посвящены изучению этиологии, симптомам, диагностике заболевания синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ), психолого-педагогической коррекции поведения гиперактивных детей и подготовки их к обучению в школе. Однако до сих пор предметом научного исследования не являлся вопрос формирования психологической готовности самого учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Актуальность данного исследования определяет потребность восполнения указанного пробела в этом научном знании.

Остаются нерешенными вопросы, связанные с раскрытием содержания понятия «психологическая готовность учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися», с выявлением подходов к формированию психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, с выделением психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование такой готовности, с разработкой модели формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и ряд других.

В связи с этим возникает противоречие между необходимостью формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и недостаточной представленностью в психологической науке теоретических оснований для разработки модели фор-

мирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Обозначенное противоречие определило проблему нашего исследования.

В теоретическом плане – это проблема разработки модели формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. **В практическом** плане – это определение психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Объект исследования – психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Цель исследования – разработать и апробировать модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Гипотеза исследования – формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, базирующейся на модели, ведущей идеей которой является «равенство возможностей и уважительное отношение к человеческому достоинству гиперактивного учащегося при получении образования», будет успешным тогда, когда:

– формирование у учителя знаний о сущности педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися осуществляется в процессе их вовлечения психологом в просветительскую деятельность в условиях общеобразовательных учреждений;

– формирование позитивного принятия учителем личности гиперактивных учащихся обеспечивается развитием комплекса профессиональных ценностных ориентаций в ходе тренинговой работы;

– актуализация проявления толерантности и эмпатии у учителя в процессе педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися обеспечивается эмоциональным интеллектом учителя, который способствует распознаванию и управлению эмоциями, намерениями, мотивами поведения гиперактивных учащихся;

– формирование профессиональных умений и навыков в построении конструктивных способов педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися обеспечивается консультативной работой психолога с учителем по практическому применению специальных методических приемов и рекомендаций в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. Определить содержание понятия «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися».

2. Выделить структурные компоненты психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и обосновать их содержание.

3. Выявить психолого-педагогические условия, способствующие формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

4. Определить сущность гуманистического, компетентностного, аксиологического и деятельностного подходов к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

5. Разработать и апробировать экспериментальную программу формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Положения, выносимые на защиту.

1. Задачами современного инклюзивного образования в России является актуализация у учителей проявления толерантности и эмпатии, формирование умений и навыков в построении конструктивных отношений с гиперактивными

учащимися. Однако опыт работы в общеобразовательных учреждениях показывает, что даже те учителя, которые стремятся выстраивать уважительные отношения к гиперактивным учащимся, в силу отсутствия у педагогов необходимых знаний о нейрофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся, умений понимать их психоэмоциональные состояния, мотивы поведения, испытывают затруднения при педагогическом взаимодействии с ними. Одним из возможных способов разрешения данного противоречия является формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, структурными компонентами которой являются: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и деятельностный.

2. Просветительская деятельность психолога обеспечивает овладение учителем комплексом теоретических знаний смежных наук: медицинских знаний – о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей, о факторах возникновения и симптомах проявления синдрома СДВГ; знаний детской нейропсихологии – о нейропсихологических методах диагностики и коррекции поведения гиперактивных учащихся, о нейрофизиологических особенностях и цикличности работы головного мозга детей с СДВГ; психологических знаний – о возрастных и индивидуальных особенностях развития гиперактивных учащихся, о психологической диагностике гиперактивных учащихся, о психоэмоциональной модели гиперактивного учащегося; педагогических знаний – о методических приемах и техниках организации обучения гиперактивных учащихся в условиях класса. Просветительская деятельность психолога осуществляется в форме мини-лекций с использованием наглядного материала, презентации, сопровождающейся объяснениями, примерами, способствующими усвоению материала с помощью таких каналов восприятия информации, как визуального (зрительного), аудиального (слухового).

3. Тренинговая работа психолога направлена на освоение учителем простейших релаксирующих техник, предназначенных для снятия тревожности, эмоциональной усталости учителей, позволяющих создавать условия и воз-

возможности для их самовыражения; использование упражнений на концентрацию внимания, способствующих сосредоточению на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях; психогимнастика, способствующая снятию напряжения, чувства тревоги, беспокойства, подавленного и апатичного состояния от неправильного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися; упражнений, направленных на формирование мотивов, помогающих обрести смысл своей профессиональной деятельности и способствующих устранению негативного отношения учителя к личности гиперактивного учащегося; занятий, направленных на устранение стереотипов, некорректных педагогических действий по отношению к гиперактивным учащимся; решение ситуативных задач, направленных на формирование умения децентрации, развития навыков эффективного решения конфликтных ситуаций; использование ролевых игр на понимание нейрофизиологических особенностей развития детей с СДВГ.

4. Консультативная работа психолога, осуществляемая в процессе индивидуального и группового консультирования очного и дистанционного формата, проводится в форме индивидуальной и групповой беседы или групповой дискуссии, носящей уточняющий и разъяснительный характер, направленный на анализ проблемных ситуаций непродуктивного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися и их родителями, что обеспечивает формирование толерантности и эмпатии, стрессоустойчивости в конфликтных ситуациях.

5. Формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися должно базироваться на реализации гуманистического, компетентностного, аксиологического и деятельностного подходов, каждый из которых реализуется с помощью адекватных его назначению форм и методов формирования названной готовности. Гуманистический подход, определяющий безусловное позитивное принятие учителем личности гиперактивного учащегося, реализуется в тренинговой работе психолога с учителями, использующего средства психогимнастики, релаксационных

техник, притча-терапии, ролевых игр, ситуативных задач. Компетентностный подход, позволяющий учителям овладеть психолого-педагогическими и медицинскими знаниями о гиперактивных учащихся, умениями и навыками организации комплексной коммуникации с родителями гиперактивного учащегося в интересах развития его личности, реализуется в форме мини-лекций, индивидуальных и групповых бесед психолога с учителями. Аксиологический подход, задающий ориентиры действий и поступков учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися на основе трансляции терминальных и инструментальных ценностей, реализуется в процессе мини-лекций, притча-терапии, позволяющих в назидательной иносказательной форме донести нравственную суть, мораль, человеческую мудрость педагогических взаимоотношений учителя с гиперактивными учащимися. Деятельностный подход, обеспечивающий формирование профессиональных умений и навыков в построении конструктивных способов педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, реализуется в консультационной работе, в форме индивидуальных и групповых бесед, дискуссий психолога с учителями.

б. Стратегия деятельности психолога по формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися становится эффективной тогда, когда формирование системы знаний, умений и навыков по организации педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися осуществляется через обучение в рамках разработанной и апробированной программы. (Содержание программы представлено теоретическим, практическим и консультационным блоками, которые направлены на формирование структурных компонентов психологической готовности: когнитивному, мотивационно-ценностному, эмоционально-волевому, деятельностному. Теоретический блок направлен на формирование у учителя психолого-педагогических знаний, терминальных (ценностей-целей) и инструментальных (ценностей-средств) ценностей учителей, определяющих их отношение к гиперактивным учащимся. Практический блок направлен на развитие эмпатических и рефлексивных способностей учителя, на овладение умением преодо-

левать деструктивные психоэмоциональные состояния, управлять собой в конфликтных ситуациях, на применение диагностических, проектировочных, организаторских, коммуникативных методик, на овладение умениями в организации и управлении эффективного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися. Консультационный блок направлен на устранение ошибок учителя в общении с родителями гиперактивных учащихся, в установлении и поддержании бесконфликтного конструктивного диалога учителя с гиперактивными учащимися, в отказе от конфронтации и авторитарного подхода к ним. Реализация всех блоков программы осуществлялась в форме тематических занятий с применением следующих методов и приемов: мини-лекции, притча-терапия, групповые дискуссии; игровые упражнения; психогимнастика; упражнения на концентрацию зрительных, звуковых и телесных ощущений; релаксационные техники, позволяющие снять эмоциональное напряжение, чувство тревоги, страха, подавленное состояние от непродуктивного педагогического взаимодействия с гиперактивным учащимся).

Научная новизна исследования:

– определено содержание понятия «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися – это интегративное личностное образование, характеризующееся направленностью мотивационно-ценностных установок учителя на осознание профессионально-личностного смысла своей деятельности, стремлением учителя к осуществлению эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися на основе знаний об индивидуальных особенностях их развития, способностях к саморегуляции, к проявлению эмоционального интеллекта, умений применять методические средства и приемы для обучения гиперактивных учащихся с целью успешной организации целостного образовательного процесса);

– выделены структурные компоненты психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися как

личностного образования и обосновано их содержание (содержание когнитивного компонента образуют знания о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей, о клинических проявлениях синдрома СДВГ; об особенностях построения учебного процесса с гиперактивными учащимися; о психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; о психолого-педагогических средствах и методах коррекции поведения гиперактивных учащихся; содержание мотивационно-ценностного компонента образует система ценностных ориентаций, обеспечивающих учителю педагогическое взаимодействие с гиперактивными учащимися; содержание эмоционально-волевого компонента образуют умение управлять собой, своими эмоциями; умение преодолевать сомнения, страхи, напряженность; умение мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися; содержание деятельностного компонента составляют умение прогнозировать уровень учебных возможностей гиперактивных учащихся; умение корректировать учебную программу, учитывая психофизиологические возможности гиперактивных учащихся; умение организовать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; умение реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с психолого-педагогическими и медицинскими специалистами);

– выявлены психолого-педагогические условия, способствующие формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися (формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях; формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании; распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание; ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к

личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии; применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся);

– раскрыта сущность гуманистического, компетентностного, аксиологического и деятельностного подходов к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися (сущность гуманистического подхода заключается в том, что он ориентирует учителя на осознание своей ответственности за личностное развитие гиперактивных учащихся, на проявление к ним доброты, толерантности и эмпатии; сущность компетентностного подхода заключается в том, что он ориентирует деятельность учителя на освоение комплекса медицинских знаний о гиперактивных учащихся, направленных на повышение профессиональной осведомленности о факторах и причинах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, на овладение умениями, навыками, техниками конструктивной педагогической коммуникации с родителями гиперактивного учащегося в интересах развития его личности; сущность аксиологического подхода заключается в том, что ориентирует учителя на ценностно-позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося; сущность деятельностного подхода заключается в том, что он ориентирует учителя на овладение умениями планировать свою деятельность, корректировать процесс обучения с учетом нейрофизиологических особенностей гиперактивных учащихся, применять коррекционно-развивающие программы и методические рекомендации по обучению учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ);

– разработана модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися (модель содержит: 1) цель – формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; 2) структурные компоненты психологической готовности учителей к педагогическому взаимо-

действию с гиперактивными учащимися: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный; 3) подходы к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: гуманистический, компетентностный, аксиологический, деятельностный; 4) содержание процесса формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; 5) направления формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: просветительская, тренинговая, консультативная работа; 6) формы и методы формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: тренинги, мини-лекции, беседы, консультации; 7) прогнозируемый результат: психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно способствует решению научной задачи – создание модели формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Определение структуры психологической готовности как интегративного личностного образования учителя, обоснование содержания ее компонентов составит основу для новых научных представлений о явлении «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» как инновационном направлении современного образования. Разработанная модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися позволит на теоретической основе определять новые подходы к формированию такой психологической готовности. Приведены доказательства того, что для достижения прогнозируемого результата формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися требуется использовать гуманистический, компетентностный, аксиологический и деятельностный подходы. Доказано, что формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными

учащимися следует осуществлять в рамках направлений деятельности учителя. Результаты исследования будут способствовать совершенствованию процесса повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений в вопросе успешного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися.

Практическая значимость исследования заключается в его направленности на совершенствование педагогической деятельности в аспекте формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; в определении методов научно-педагогического исследования, позволяющих изучить психологическую готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; в создании опросника по определению уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, расширяющего диагностический инструментарий учителей; в разработке и апробировании программы формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, рекомендованной к применению на курсах повышения профессиональной квалификации учителей общеобразовательных учреждений. Материалы исследования предназначены для использования в практической деятельности педагогами и психологами системы образования, научно-методический инструментарий исследования может быть рекомендован для практической подготовки студентов педагогических вузов всех этапов высшего и среднего профессионального образования.

Методологической основой исследования являются философские, психологические концепции, раскрывающие теоретические основы и особенности психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности; отечественные и зарубежные теории и концепции, раскрывающие закономерности психического развития детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), особенности их обучения и воспитания в школьной среде; отечественные и зарубежные теории и концепции гуманной педагогики, ценностного

отношения к школьнику и ориентация на личность ребенка в процессе обучения и воспитания.

Источниками исследования послужили фундаментальные идеи и концепции:

– положения о сущности и видах психологической готовности (А.Г. Асмолов, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, П.А. Рудик, К.К. Платонов, Ю.Е. Скоромная, Г.С. Сухобская, Д.Н. Узнадзе, др.);

– теории и положения педагогического взаимодействия как многоаспектной категории (Е.Н. Ильин, Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова, А.В. Петровский, В.Ф. Шаталов, др.);

– идеи гуманистического подхода в педагогике (Ш.А. Амонашвили, Б.Т. Лихачев, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская, К. Роджерс, др.);

– идеи компетентностного подхода (О.Е. Лебедев, Г.К. Селевко, Г.Н. Сериков, А.В. Хуторской, др.);

– идеи аксиологического подхода (К.А. Абульханова-Славская, Г.П. Выжлецов, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, др.);

– идеи деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, др.);

– теории и концепции эмоционального интеллекта зарубежных ученых (R. Baron, J.D. Mayer, P. Salovey, др.);

– теории и концепции синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей отечественных ученых (Ю.Ф. Домбровская, Л.Т. Журба, Н.Н. Заваденко, Г.Е. Сухарева, Л.С. Чутко др.), зарубежных ученых (R.A. Barkley, S.D. Clements, V. Douglas, F. Levy, J. Still, A. Straus, P.H. Wender).

Методы исследования. Для достижения поставленной цели, решения задач и проверки гипотезы исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов и методик. Теоретические методы: анализ философской, медицинской, психолого-педагогической литературы, метод моделирования и обобщение инновационного опыта. Эмпирические методы: эксперимент, тести-

рование, анкетирование, опросник (методика И.И. Рыданова «Конфликтная компетентность учителя», методика Н. Холл «Диагностика «эмоционального интеллекта», методика М. Рокича, в адаптации Б.С. Круглова «Определение сформированности ценностных ориентаций», методика Р.С. Немова «педагогические ситуации», опросник «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М. Минияров, Е.В. Чижова); при обработке эмпирических данных использовался метод математико-статистического анализа данных (Критерий углового преобразования Фишера); для математической статистики и подсчета результатов применялась программа PASW Statistics 18 для Windows XP.

Исследование проводилось в несколько **этапов**.

Первый этап (2018–2019 гг.). Решались организационно-теоретические вопросы, связанные с темой исследования. Проводился анализ научной зарубежной и отечественной литературы, который позволил определить психологический инструментарий, связанный с изучаемой психологической готовностью, обосновать исходные позиции изучаемой проблемы, объект, предмет и цель исследования, сформулировать гипотезу и задачи. Результатом этого этапа явилось уточнение теоретико-научного обоснования структуры феномена психологической готовности; конкретизировались психолого-педагогические условия, способствующие формированию изучаемой психологической готовности; в процессе теоретико-методологического анализа определилась методология исследования.

Второй этап (2019–2020 гг.). В ходе экспериментальной работы проверялась и уточнялась гипотеза исследования, определялись подходы, содержание и методы формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Разработан опросник, посвященный эмпирическому изучению уровня развития психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; осуществлен констатирующий этап эксперимента, направленный на изучение

уровня психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; полученные данные анализировались.

Третий этап (2020–2021 гг.). Проведен формирующий этап эксперимента, на котором апробировалась экспериментальная модель и программа, направленная на формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Полученные эмпирические данные этого этапа были обработаны.

Четвертый этап (2021–2022 гг.). Теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы послужило основой для конкретизации психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Проведен контрольный этап эксперимента в контрольной и экспериментальной группах, полученные данные экспериментальной работы обрабатывались; результаты подверглись количественному и качественному анализу; подведены выводы исследования. Проведено оформление результатов диссертационной работы.

Экспериментальная база исследования

Работа выполнялась на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа имени генерала Захаркина И.Г.» г. Кременки, Жуковского района, Калужской области, а также на базе общеобразовательных учреждений Московской области г.о. Серпухов №№18, 2, 7,12, 4, «Дашковская средняя общеобразовательная школа», гимназии г. Пущино и лицея г. Протвино.

В экспериментальной работе приняли участие 350 (триста пятьдесят) респондентов – учителей.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации научные положения соответствуют паспорту специальности 5.3.4 – «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред»: п.2. Профессиональное становление и развитие личности в разные периоды ее жизнедеятельности. Психологические проблемы педагоги-

ческой деятельности; п.3. Психологические закономерности развития личности взрослого в условиях непрерывного образования, обучения, послевузовской подготовки и переподготовки; п.10. Становление информационной культуры личности взрослого и педагога – субъектов образовательного процесса в условиях непрерывного образования; п. 13. Психологические условия эффективности педагогического воздействия.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась методологической обоснованностью; актуальностью теоретического материала; адекватностью использованного для выбранной темы анализа комплекса взаимодополняющих эмпирических методик, соответствующих поставленным целям и задачам исследования; надежностью и валидностью научного аппарата; использованием метода математической статистики для обработки полученных экспериментальных данных; сочетанием качественного и количественного анализа результатов; репрезентативностью объема выборки; успешной апробацией полученных результатов и значимостью экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и прикладной психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Самарский филиала. Результаты исследования нашли отражение в научных статьях, опубликованных в научных сборниках и журналах (Екатеринбург, 2020, Казань, 2020, Переяслав, 2020). Они обсуждались и получили одобрение на международных и всероссийских научно-практических конференциях (Москва, 2018; Москва, 2019; Омск, 2020; Переяслав, 2020; Москва, 2022). Разработанная модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися внедрена в деятельность муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа имени генерала Захаркина И.Г.» г. Кременки Жуковского района Калужской области.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

1. Теоретический анализ понятия «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися»

В данном исследовании ведущим понятием является «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися». Данное понятие сложное и в научной литературе ранее не рассматривалось, поэтому вначале необходимо раскрыть поэтапно отдельные его составляющие компоненты: готовность, психологическая готовность, педагогическое взаимодействие, гиперактивные учащиеся, педагогическое взаимодействие учителя с гиперактивными учащимися.

Первоначально для определения основного смыслового понятия «психологическая готовность» рассмотрим содержание исходного понятия «готовность».

В толковых словарях русского языка «готовность» называется:

– согласием и желанием сделать что-то и содействовать чему-нибудь или кому-нибудь;

– состоянием, которое предполагает намерение что-то сделать [105, с. 140];

– состоянием или свойством подготовленности к чему-то [45, с. 398].

Следовательно, основные характеристики готовности – это желание, согласие и внутренняя решимость к действию, которые являются составляющими мотивационной сферы человека.

Представим анализ понятия «готовность» в соответствии с употреблением в литературе термина «готовый». Данный термин, во-первых, используют в качестве обозначения начала действия, т.е. человек успел подготовиться к чему-то для совершения поступка или действия. Во-вторых, термин обозначает

стремление совершить действие и согласен с тем, что могут быть определенные последствия. В-третьих, термин применяется в сфере торговли для обозначения готовности или неготовности к употреблению какого-то продукта [105].

Таким образом, в общем понимании термин «готовый» характеризуется как намерение и начало действия, как актуальное мобилизованное состояние человека. В узком понимании данный термин рассматривается как пригодность к профессии, активность в деятельности человека и соблюдение условий объективности в конечном результате. В связи с этим, готовность человека начинается не только с момента намерения и начала его реализации, но включает и настройку, определение временных рамок и способность действовать во внутреннем и внешнем плане [78].

Проанализируем несколько дефиниций термина «готовность» в зарубежной и отечественной психологической литературе.

Понятие «готовность» в зарубежной психологии разработано мало. Представлено оно в виде эскиза действий (А. Бине), как настроенность и намерение решения задач (Э. Торндайк), как определенная форма сознания личности касательно некой социальной ценности (Ф. Знанецкий, Р. Лапьер, У. Томас), как установки (Г. Олпорт) или самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс) готовность употребляется в меньшей степени [78].

Понятие готовности в российской психологии рассматривается через понятие установки (Д.Н. Узнадзе), понятие внутренней личностной позиции (Л.И. Божович), понятие отношения (В.Н. Мясищев), систему диспозиционных образований (В.А. Ядов). Ряд подходов определяют готовность как существующие способности (С.Л. Рубинштейн), в их число входят способности ставить цель и выбирать пути ее достижения (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская), как личностный смысл (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев), как отрефлексированную направленность (И.А. Зимняя) и ориентированность индивидуума на выполнение профессиональных задач (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович) [78].

Под готовностью Н.Д. Левитов [82] понимает состояние, зависящее от индивидуально-личностных особенностей человека, от типа высшей нервной

деятельности и определенных факторов, под действиями которых реализуется деятельность. Н.Д. Левитов под готовностью понимает целостную систему психической составляющей, связанной с определенным временным отрезком. Данная система способна отражать всё многообразие различных психических процессов, под влиянием которых происходит отражение предметной составляющей и окружающей среды, необходимых для начала реализации действия. Ученый делает акцент в своей концепции на том, что готовность тесно связана с проявлением психических процессов и индивидуально-личностными особенностями человека. При этом психическое состояние человека является переходным этапом в формировании личности. Вследствие этого Н.Д. Левитов отмечает, что психические состояния могут иметь особенность в переходе от черты личности к ситуативным психическим состояниям.

Психические состояния, по мнению Н.Д. Левитова, ассоциируются с фоном, действием и разграничением состояний и процессов. Как предполагает ученый, виды психических состояний различны и связаны с проявлением личностных и ситуативных признаков. Они могут быть глубокими и поверхностными, по временному аспекту продолжительными и кратковременными, по степени осознанности – в большей или меньшей степени осознанные. Он предлагал рассматривать состояния с точки зрения познавательных способностей, эмоциональных и волевых состояний, а в профессиональной деятельности связывал понятие состояния человека с его готовностью к реализации деятельности, способности квалифицированного специалиста к выполнению работы в определенное время.

Левитов Н.Д. также отмечает, что готовность может быть оценена с точки зрения пригодности и непригодности людей к исполнению определенной работы. В ходе исследования он выделяет три вида «предстартового состояния» в соответствии с выполнением деятельности и называет данные виды, как обычный, повышенный и пониженный виды состояния готовности. Первый вид – обычное состояние – он характеризовал наличием как положительной, так отрицательной стороны, которая проявляется у индивида в повседневном выпол-

нении профессиональной деятельности, не связанной с высокими требованиями к личности. Второй вид – повышенная готовность, которая требует от человека дополнительных усилий в выполнении деятельности. Третий вид – пониженная готовность, характеризующаяся отвлечением внимания, отсутствием собранности и наличием ошибок в выполнении работы. Третий вид может характеризовать два состояния человека, одно из которых связано с отсутствием желания работать и низкой мотивацией, а другое, наоборот, отражает высокое стремление и желание выполнять работу на повышенном эмоциональном уровне с проявлением быстроты и нетерпеливости.

В.А. Крутецкий [75] «готовность» определяет, как способность к работе, которая выражается в положительном отношении, желании проводить на работе больше времени и с увлечением заниматься деятельностью, а также наличие определенного запаса знаний, умений, навыков в соответствующей области.

Грузинский психолог Д.Н. Узнадзе [142] отмечал особое значение субъективности в выполнении работы, и в этом случае готовность рассматривалась им во взаимосвязи с установкой. Под готовностью он понимал только форму реагирования, но при этом он рассматривал понятия готовности и установки как похожие понятия. Готовность включает в себя такие критерии как динамичность и целостность, а установка предполагает состояние, которое не осознается и предусматривает начало деятельности.

И.А. Зимняя [61] связывает понятие готовности с отрефлексированной направленностью людей.

Как определенный уровень развития профессионально важных качеств индивидуума, понимают готовность В.И. Орховский, И.С. Витиенко, Г.П. Кондратенко [107].

С.Л. Рубинштейн [122] под «готовностью» понимает наличие определенных способностей и предрасположенностей личности к определенному виду деятельности. При этом за личностью сохраняется потенциал способностей и в тот момент, когда она бездействует. Ученый обратил внимание также на скры-

тую и потенциальную форму, при которой происходит актуализация человека в определенных обстоятельствах конкретной ситуации.

Исходя из вышесказанного, определяем готовность по К.К. Платонову [115] в качестве системного и интегрального свойства личности, связанного с началом формирования опыта, знаний, умений, навыков.

Таким образом, готовность – это свойство личности, связанное с определенным внутренним состоянием, обеспечивающим ее настрой на решение задачи и дающим устойчивую установку на выполнение своих желаний за счёт отрефлексированной ситуации профессиональной деятельности.

Готовность включает как внутренние, так и внешние составляющие. К внутренним составляющим можно отнести психологические и физиологические процессы, а к внешним – окружающую среду.

Психологическая готовность представляется системным динамическим качеством субъекта, призванным мобилизовать индивида к определенному виду профессиональной деятельности, проявляющейся в эмоциональном плане, заинтересованности деятельностью и выполнении запланированных действий, объективных факторов.

Функциональный и личностный подход – это два главных подхода при рассмотрении в педагогической и психологической литературе понятия «психологическая готовность». Функциональный подход к пониманию термина «психологическая готовность» характеризуется определенным состоянием психики, при котором происходит обеспечение высокого уровня достижений. Личностный подход имеет отношение к результативности в подготовке к конкретной деятельности. В психолого-педагогической литературе представлены две группы исследователей понятия готовность.

Одна группа ученых, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, [75; 82; 87] и др., связывает понятие «психологическая готовность» с проявлением психических функций, формированием необходимых качеств, способностей в достижении высокого результата в деятельности, а также с проявлением на функ-

циональном уровне Д.Н. Узнадзе [142] и др. Представители этого направления определяют готовность к деятельности как функциональное состояние.

Во многих психологических словарях и справочниках под готовностью понимается полная мобилизация психологических и физиологических процессов организма, состояние, обеспечивающее эффективное выполнение заданных действий. «Конкретное состояние готовности к деятельности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни, стороны готовности: физическая подготовленность, необходимая нейродинамическая обеспеченность действия, психологические условия готовности» [117, с. 75]. В соответствии с позицией, реализующей данное направление, готовность имеет отношение к установкам на деятельность.

С позиции другого подхода, такого как личностный, психологическая готовность представлена личностным образованием, обеспечивающим успешность выполнения деятельности. В.В. Гребневой, М.И. Дьяченко, В.Н. Мясищевым, С.Л. Рубинштейном, Ю.Е. Скоромной [42; 51; 101; 122; 132] психологическая готовность понимается как личностное проявление подготовленности. При этом за счет совершенствования личностных и психических процессов, а также состояния и свойств человека деятельность реализуется на более высоком уровне. Данная позиция близка к направлению и целям нашего исследования.

Психологическая готовность человека к деятельности при этом подходе «интерпретируется как интегральное личностное образование, имеющее специфическую структуру и включающее разнообразные компоненты, среди которых выделяются: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционно-поведенческий, как совокупность умений, навыков и личностных качеств, адекватных требованиям, содержанию и условиям деятельности» [20, с. 21].

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [51], готовность предполагает определенный аспект личности в эмоциональной сфере при выполнении работы – это «настрой» личности на выполнение профессиональной деятельно-

сти, влияющий на поведение человека, его установки, мотивы, обусловленные психическими особенностями личности.

В рамках личностного подхода в рассмотрении термина «психологическая готовность» А.Г. Асмолов [11] затрагивается аспект проявления устойчивости в профессии, которая предполагает установку, основанную на личностном смысле, т.е. взаимодействии человека с объектами окружающего его мира и реализации деятельности.

Личностного подхода в изучении различных форм состояния готовности придерживался П.А. Рудик [125], понимая под готовностью познавательный психический процесс, отражающий важные аспекты, необходимые для реализации эффективной профессиональной деятельности по достижению определенной цели при проявлении воли, эмоций и чувств, мотивов поведения личности.

Л.И. Божович [25] под психологической готовностью понимает внутреннюю позицию личности и ее развитие.

С точки зрения личностного подхода В.Н. Мясищев [101] связывает содержание понятия «готовность» с понятием «отношение», представив его как силу, способную сформировать интерес, желание, потребности, степень выраженности эмоций, необходимых для целостной системы индивидуальных, сознательных, избирательных связей личности с различными факторами объективной действительности.

В широком смысле психическая готовность В.Д. Шадриковым [159] характеризуется сложным целостным процессом личности, предполагающим твердость, уверенность индивида; попытку активности, отдачу сил при борьбе и достижении конкретной цели; оптимальный уровень эмоционального проявления; высокую степень психической устойчивости; способность произвольно руководствоваться своим чувством и поведением в меняющихся условиях жизни.

Психологическую готовность Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская [77; 138] рассматривают, как способность человека ставить цели, определять поиск спо-

собов достижения, осуществления самоконтроля и самоуправления, преодоления трудностей, объективного оценивания своих способностей.

В психологической литературе в связи с разноплановостью исследования проблемы психологической готовности наблюдается многообразие разновидностей и подходов. Выделим среди них те, которые касаются психолого-педагогической деятельности. Психологическую готовность изучали с разных аспектов: готовность к обучению в школе (Н.В. Нижегородцева, И.Н. Черемухина); готовность детей к обучению в школе (М.Н. Диков, Е.Е. Кравцова и др.); готовность взрослого к осуществлению нравственного воспитания (И.А. Григорьянц, Л.Э. Орбан, В.А. Сластенин); готовность к педагогическому общению (Е.А. Орлова); готовность педагогов к работе с разными типами семей (Е.В. Баранова); готовность к профессиональному самоопределению и профессиональной деятельности (Е.М. Борисова, Е.Т. Конюхова); готовность к новым условиям общения и функционированию в новых группах и коллективах (Б.П. Жизневский); готовность к педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.И. Мищенко, Р.С. Немов); формирование психологической готовности школьников к труду (А.П. Сидельковский, А.А. Смирнов); готовность молодежи к педагогической деятельности (Е.М. Дурай-Новикова, М.А. Краснова, Е.А. Пырьева, др.) [20].

Перечисленные аспекты содержательной наполненности структуры понятия «психологическая готовность» неоднозначны и определяются применительно требованиям психолого-педагогической деятельности к психическим процессам, состояниям, опыту, свойствам личности и ее установкам, необходимым для эффективного ее осуществления [20].

Применительно к педагогической деятельности в контексте данного исследования рассмотрим психологическую готовность.

Такие ученые, как А.А. Деркач, К.М. Дурай-Новакова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин [46; 50; 76; 133], исследуя у будущих учителей вопросы формирования психологической готовности к педагогической деятельности, для определения этого понятия применяют разную терминологию, а именно:

А.А. Деркач изучает «социально-психологическую готовность к решению различного вида педагогических задач», Н.В. Кузьмина рассматривает «готовность к восприятию и решению педагогических задач», В.А. Сластенин, К.М. Дурай-Новакова применяют термин «профессиональная готовность к педагогической деятельности».

К.М. Дурай-Новакова [50] рассматривает психологическую готовность в своем исследовании как цель, а не только результат подготовки, указывая тем самым на диалектический характер готовности как качества личности и как психического состояния.

Как видно из обзора психолого-педагогической литературы, понятие «психологическая готовность» трактуется достаточно широко и неоднозначно, можно говорить о сложности и разноплановости понимания этого термина. Это проявляющееся в разных жизненных сферах комплексное личностное образование субъекта психологического содержания. Точно определить его состав и границы весьма сложно, так как оно используется при описании различных сторон деятельности личности. Таким образом, проанализировав широкий спектр теоретических трактовок, будем понимать под психологической готовностью учителя интегративное личностное образование, характеризующееся направленностью мотивационно-ценностных установок учителя на осознание профессионально-личностного смысла своей деятельности.

В данном исследовании изучается психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию, что представляет собой высокий психоэмоциональный уровень подготовки и развития личности педагога, характеризующийся активностью, действенностью, наличием специальных способностей, направленностью на решение поведенческих задач. Для этого более подробно рассмотрим содержательную сущность и основные характеристики понятия «педагогическое взаимодействие».

Авторами-составителями психологического словаря указывается, что взаимодействие характеризуется взаимным воздействием и влиянием. Стиму-

лом к реализации действий и поведения одного человека является социальное взаимодействие [117].

Составителями словаря по психологии указывается, что взаимодействие представлено процессом любого прямого или косвенного воздействия на окружающую действительность и людей, которые подвергаются взаимной обусловленности и связи между ними [116].

В психолого-педагогической терминологии понятие «взаимодействие» распространено и представлено рассмотрением взаимных двусторонних контактов и готовностью к действию, проявлением активности, силы по отношению к другому человеку. В связи с этим термин «взаимодействие» можно охарактеризовать как взаимную связь между двумя явлениями при взаимной поддержке [105, с. 924].

Понятие «взаимодействие» изучается в психологии достаточно активно в теории отношений и рассматривается как процесс межличностных отношений личностей, определенным образом отражающих друг друга (В.Н. Мясищев, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Обозов, К.К. Платонов, В.В. Рубцов, др.), как один из основных видов человеческой деятельности, составляющей труд и познание (Б.Г. Ананьев), как тесно взаимосвязанные между собой категории общения (А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, др.), как процесс деятельности (Г.М. Андреева, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, др.).

Взаимодействие выступает как неотъемлемый компонент профессионального становления личности: сначала другие люди действуют по отношению к человеку, затем он сам вступает во взаимосвязь с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце действует на себя, по мнению Л.С. Выготского [35].

Межличностные отношения как процесс, в результате которого возникает интерактивное, перцептивное, коммуникативное общение субъектов, непосредственно и опосредованно влияющих друг на друга и участвующих в деятельности, называется взаимодействием.

В большой психологической энциклопедии дается определение межличностного взаимодействия, рассматривающегося с одной и другой стороны. В общем понимании этого термина употребляются такие характеристики, как случайность или преднамеренность, частность или публичность, длительность или кратковременность, вербальность или не вербальность личном контакте с людьми. В частном употреблении под межличностным взаимодействием понимают систему взаимных и обусловленных поступков, которые связаны в цепь циклических причинных зависимостей, стимулов и реакцией [26].

Если при межличностном взаимодействии на формирующую личность оказывается целенаправленное воздействие, то такое взаимодействие приобретает форму педагогического и начинает выполнять следующие воспитательные функции: познавательную, при которой осуществляется приобретение учащимися индивидуального социального опыта; корректирующую, при которой в общении реализуются типические и индивидуальные стороны личности учащегося; нормативную, при которой учащимися осуществляется освоение норм социально-типического поведения; эмоциональную, при которой учащиеся воспринимают других людей аффективно в процессе взаимодействия между собой [72].

Проблема обучения и воспитания в психолого-педагогической литературе представлена как интерпретация термина «педагогическое взаимодействие в образовательном процессе», которое исследовали М.А. Богуславский, А.В. Мудрик, К. Роджерс, В.А. Сластенин и др. [23; 100; 120; 133]. В педагогическом взаимодействии термин «педагогический» имеет прямое отношение к главной роли педагогов во взаимоотношениях с учащимися.

В современной школе под педагогическим взаимодействием И.А. Зязюн [63] понимает осуществление совместной, взаимообусловленной деятельности педагога и учащегося.

На протяжении многих лет педагогическое взаимодействие разными авторами понимается как педагогическое сотрудничество, как педагогическое

общение, как процесс личностного и деятельностного обмена между педагогом и учащимися. Рассмотрим подробнее особенности этих и других трактовок.

В условиях учебного взаимодействия субъектов свою значимость приобрела педагогика сотрудничества, основывающаяся не на классическом принципе «делай, как я сказал», а на «делай, как я». Основателями педагогики сотрудничества по праву считаются педагоги-новаторы Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов [7; 160]. В отечественной психологии проблеме учебного сотрудничества уделяют внимание А.С. Белкин, А.И. Донцов, И.А. Зимняя, Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова, В.Н. Петрова, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, Т.А. Рунова [16; 49; 61; 69; 111; 112; 124; 126].

И.А. Зимняя [61] под педагогическим взаимодействием понимает разностороннее учебное сотрудничество участников учебной группы между учителем и учениками. Эффективность учебного сотрудничества достигается за счет единой цели, пространственно-временного присутствия участников учебного процесса, организации и управления педагогической деятельности, функциональных разделений; позитивного межличностного общения.

В.Н. Петрова [111] отмечает, что при педагогическом взаимодействии важное ответственное влияние на личность ученика оказывает личность учителя, который демонстрирует ему свои ценности и качества.

Т.А. Рунова [126] под учебным сотрудничеством понимает учебное взаимодействие учеников между собой и учителем. Для такого взаимодействия характерен учебный диалог, инициатива, активность в получении информации.

По мнению Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспировой [69] педагогическое взаимодействие предполагает сотрудничество, совместное сотворчество в обучении и практической деятельности, а также важными являются демократические основы в общении, которые направляют деятельность ученика и учителя.

Расширяя проблему сотрудничества в обучении такие авторы, как В.А. Кан-Калик, Г.К. Паринова др. [66; 204], отмечают, что процесс профессионального общения учителя с учащимися, выполняющего полноценные педаго-

гические функции, направленные на оптимизацию учебной деятельности и создание благоприятной психологической обстановки ученического коллектива, непрерывный и осуществляется на уроке или вне его.

Как систему социально-психологического взаимодействия учителя и учащихся рассматривает В.А. Кан-Калик [66] профессионально-педагогическое общение, при котором обмен информацией осуществляется с помощью коммуникативных средств, оказывается воспитательное воздействие, а организация взаимоотношений носит органический характер.

По мнению И.Я. Лернера [84] педагогическое общение выступает как средство обучения, позволяющее обеспечить процесс взаимодействия учеников с учителем с помощью передачи им теоретических знаний и практического опыта жизни, носящего социальное содержание.

Под педагогическим общением Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, В.И. Журавлев [7; 16; 55] понимают педагогическое взаимодействие, при котором учителями осознаются единые цели образовательного процесса, принимается личность любого ученика, признается равенство сил и возможностей, учитываются интересы, четко разграничиваются функции сотрудничающих сторон.

В педагогическом взаимодействии И.А. Ларионова [80] отмечает важность социального и личностного значения, необходимого для гуманизации отношений между педагогом и учащимся.

В педагогическом взаимодействии Д.А. Белухин [17] указывает на воздействие участников учебного процесса, при котором формируется и развивается познавательная деятельность учеников, их общественно значимые качества личности, выделяя при этом важную роль общения, необходимого для установления и развития контактов между учителем и учениками, порождаемых потребностями в совместной деятельности, организованной как система активности взаимодействующих участников учебного процесса.

Под педагогическим взаимодействием А.Г. Тряпицына [141] понимает процесс раскрытия творческих возможностей учителя и потенциала ученика.

В.В. Давыдов [44] отмечает, что при педагогическом взаимодействии как процессе, происходящем между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы, осуществляется направленность на развитие личности ребенка.

В педагогическом взаимодействии А.А.Бодалев [24] видит, как процесс развития личности воспитанника, так и средство совершенствования личности самого воспитателя.

Базовую «ячейку» педагогического взаимодействия отмечает Е.Н. Сороколетова [136], основой которой является процесс личностного и деятельностного обмена между педагогом и учащимися. В нем участникам важно обменяться не только информацией, знаниями, умениями, но и личностными качествами, эмоциональным и коммуникативным опытом, сложившимися взглядами и оценками.

Е.Н. Сороколетова [136] раскрывает педагогическое взаимодействие как особую разновидность демократичного по своей сути (партнерского), общественного отношения, зависящего в одинаковой степени, как от личности педагога, так и от индивидуальных особенностей детей; как процесс, имеющий свою свободную природу и закономерности, которые реализуются в педагогической практике на разном уровне; как многогранность взаимоотношений между детьми и педагогом, которые зависят только от профессионализма последнего, его стиля и авторитета как руководителя, особенностей его педагогического такта, мастерства.

Педагогическое взаимодействие Е.Л. Федотова [143] определяет, как межличностный и деятельностный контакт учителя и ученика, в результате которого осуществляется целенаправленное, планомерное, продуктивное развитие ученика и дальнейшее личностное и профессиональное самосовершенствование учителя, укрепляется мощь их взаимоотношений.

П.Е. Щуркова [165] определяет педагогическое взаимодействие как «тонкое психологически оправданное прикосновение учителем к личности ученика», называя его искусством, которым должен владеть педагог.

Таким образом, анализ научных источников позволяет сделать вывод, что педагогическое взаимодействие – это профессиональное целенаправленное воздействие педагога на формирование и развитие личности обучающегося посредством общения в форме сотрудничества и уважения при передаче социокультурного опыта.

В рамках данного исследования рассматривается понятие «педагогическое взаимодействие учителя с гиперактивными учащимися». Под термином «гиперактивные учащиеся» мы понимаем категорию учащихся, у которых гиперактивность поведения объясняется как проявление заболевания синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). В научной литературе употребляется два термина: «гиперактивные учащиеся» и «учащиеся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ)». Рассмотрим более подробно их содержание и назначение.

Научные результаты данного раздела были ранее опубликованы [153].

В конце XIX века в работе Ф. Шольца (F. Schultz) [164] были описаны дети, которых он назвал «беспокойными, трудными». Он считал, что повышенная подвижность такого ребенка связана не только с поведением, а имеет значение для всего организма, и это является важным открытием и отличительной чертой таких детей. Он описал поведенческие и физиологические проявления у детей [153].

Английский врач Джордж Стилл (J. Still) [181] в 1902 году одним из первых указал биологические механизмы в развитии детей с таким подвижным поведением и поставил вопрос об отнесении таких проявлений к заболеванию, а не к «издержкам в воспитании», как считалось раньше. Он первым назвал основные причины страдания: наследственность и родовые травмы. Он обнаружил, что эти дети имеют слабое «тормозящее волеустремление» ("inhibitory volition") и «недостаточный моральный контроль» ("defective moral control"). «Моральный контроль» у таких детей не является врожденным, а постепенно развивается при наличии нормальных психических характеристик по мере взросления ребенка. Он первым заговорил о биологических причинах этого за-

болевания, обратив своё внимание на наследственный фактор, патологии беременности и травмы головного мозга ребенка при родах. С этого момента началось научное изучение минимальной мозговой дисфункции, которая на протяжении уже более 150 лет изучается психологами, медиками и лежит в основе гиперактивного поведения детей [153].

В 1947 году концепцию минимального мозгового повреждения, согласно которой гиперактивность у детей – это следствие черепно-мозговой травмы, выдвинул А. Страус (A. Straus) [182].

В середине XX века детские врачи во всем мире стали обсуждать клинические проявления гиперактивности поведения у детей и давать обоснования проблеме обучения детей, относящихся к гиперподвижному типу. При этом вопрос об определении терминологии данного состояния в то время оставался нерешенным, часто применялся термин «гипердинамический синдром», появление которого объясняется связью с отдаленными последствиями ранних органических поражений головного мозга. Так, Ф. Леви (F. Levy) [179], обследовав 279 гиперактивных детей, установил, что органические поражения мозга детей приводят к проявлениям тяжелых форм, а на возникновение легких форм мозгового поражения влияют негативные взаимоотношения с матерью или отцом.

Советские ученые и врачи, такие как Л.О. Бадалян, Н.Н. Заваденко, Г.Е. Сухарева [13,58,139,] и др., назвали эти проявления у детей гипердинамическим синдромом нарушения и сосредоточили свое внимание на моторном компоненте. Минимальная мозговая дисфункция является причиной таких нарушений. По их мнению, причиной таких нарушений является минимальная мозговая дисфункция [153].

В 60-х годах XX века такое состояние врачи выделили как патологическое и назвали его «минимальной мозговой дисфункцией» (минимальное расстройство функций мозга).

В 1962 году на специальной международной конференции в Оксфорде в перечень медицинских понятий был введен термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД), который использовался для определения таких состоя-

ний, как расстройство поведения и трудности обучения, не связанные с выраженными нарушениями интеллектуального развития [153].

На западе в 1966 г. этому заболеванию С.Д. Клементс (S.D. Clements) [175] дает следующее определение: «заболевание со средним или близким к среднему интеллектуальным уровнем, с нарушением поведения от лёгкой до выраженной степени в сочетании с минимальными отклонениями в центральной нервной системе, которые могут характеризоваться различными сочетаниями нарушений речи, памяти, контроля внимания, двигательных функций». Ученый считает, что генетические отклонения, биохимические нарушения, инсульты, а также заболевания и травмы существенно влияют на центральную нервную систему и мозг [153].

Американский ученый П. Вендер (P.Wender) [183] утверждает, что «минимальная мозговая дисфункция» (ММД) характеризует детей с проблемой в учении и поведении. Однако, такие дети обладают нормальным уровнем интеллекта и легкими неврологическими нарушениями с признаками отсутствия зрелости, и замедленным созреванием тех или иных психических структур [153].

В 1986 г. чехословацкий врач З. Тржесоглава [140] рассматривала ММД как органические и функциональные нарушения. Ученый для обозначения термина употребляла понятия «легкая детская энцефалопатия», «легкое повреждение мозга» с позиций органического подхода, а термины «гиперкинетический ребенок», «синдром повышенной возбудимости», «синдром дефицита внимания» и другие с позиции клинического с учетом проявлений ММД или наиболее выраженного функционального дефицита [153].

Определяющую роль в формировании современной концепции СДВГ сыграли работы канадского профессора психологии В. Дуглас (V. Douglas) [176]. Она впервые в 1972 г. представила научному сообществу данные о том, что дети с дефицитом внимания имеют аномально короткое время удержания внимания на предмете или объекте. Эту особенность она считает основной при установлении СДВГ [153]. Другими важными характеристиками СДВГ являются, по ее мнению, гиперактивность и импульсивность моторных, вербальных

реакций, а также для них важно подкрепление в ходе выработки поведенческих навыков. В. Дуглас первая из ученых в данной области сделала вывод о том, что синдром дефицита внимания и гиперактивности связан не только с общим нарушением процессов самоконтроля и торможения, а и с нарушениями в восприятии, внимании и двигательных реакциях. Вследствие этого современными теориями доказано, что дисфункция лобных структур зависит от нарушений в нейромедиаторных системах. Данные предположения и позиции являются проблемами таких наук, как нейрофизиология и нейропсихология.

В результате разнообразных изменений в терминологии данной патологии, описанную ранее, как минимальную мозговую дисфункцию, в 80-ые годы XX века американские ученые в Международной классификации болезней (МКБ) назвали «синдромом дефицита внимания» (ADD- Attention Deficit Disorder) и «синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)» (ADHD- Attention Deficit with Hyperactivity Disorder) [153]. Согласно этой классификации, синдром дефицита внимания и синдром гиперактивности (СДВГ) у детей обусловлен нарушением функций центральной нервной системы (ЦНС) и проявляется в трудностях концентрации, удержания внимания, в результате чего у них возникают проблемы с обучением и социальной адаптацией.

Первым отечественным специалистом, выявившим группу «трудновоспитуемых» детей, доставляющих проблемы родителям и педагогам, в 1972 г. стала педиатр Ю. Ф. Домбровская [89], которая выступила на симпозиуме, посвященном роли психогенного фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней [153].

Выдающийся детский психиатр Г.Е. Сухарева [139] в 1974 г. описывала клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ) у детей, назвав гиперактивного ребенка пациентом с «бестормозным» типом психопатоподобного синдрома. Она, наряду с эндогенными, биологическими и социальными факторами гиперактивности, рассматривала локализацию головного мозга [153].

Аналогичная характеристика ребенка, называемого автором «шустри-

ком», дана в публикациях Е.М. Гаспаровой [38]: это неутомный, непоседливый, подвижный, гиперактивный ребенок, трудно концентрирующийся на образе цели, трудно приучаемый к порядку, любая деятельность, сковывающая его активность, удаётся ему с трудом. Задание, результат которого не виден сразу, этот ребенок выполнить не способен [153].

В психологической литературе изучение гиперактивности идёт в направлении уточнения понятие «гиперактивность» и её основных составляющих.

Дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью отличаются неусидчивостью, невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью – отмечает профессор Л.С. Чутко, и т. к. встречается у большого количества детей (по данным исследования, им страдают около 18% детей в России) и очень мешает их социальной адаптации – в данный момент является серьёзной социальной проблемой [158].

По мнению Л.С. Чутко [158], причиной нарушения поведения у детей с СДВГ является изменения в нервной системе, а именно дисбаланс процессов возбуждения и торможения. Изменения в ретикулярной формации ствола головного мозга, т.е. локального «участка ответственности» и важного отдела центральной нервной системы, приводят к повышению двигательной активности и выраженности эмоций у детей. Дети становятся расторможенными по причине различного рода органических нарушений и перевозбуждения в зоне ретикулярной формации.

Широкий возрастной диапазон синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) уточняет Ж.М. Глозман [41] – это возраст от 3 до 15 лет, но чаще всего активно проявляется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Пик проявления синдрома гиперактивности приходится на возраст 6–7 лет, в период перехода от правил детского сада к саморегуляции в школе [153].

Помимо главной характеристики СДВГ гиперактивности – повышенной активности поведения, А.И. Абдрахманова [1] подчеркивает также важность такого симптома, как нарушение внимания. У гиперактивных учащихся особенности дефицита внимания проявляются в слабой концентрации внимания; в

кратковременности концентрации внимания; ригидности внимания (плохая переключаемость); рассредоточении внимания; персеверации (не может оторваться от определенного предмета или способа решения) [153].

«Нарушение социальной адаптации является одной из характерных особенностей детей с синдромом гиперактивности (СДВГ)», отмечает Е.В. Семакова [128]. Значительная амплитуда эмоционального переживания, аффективная напряженность, возникающие в общении со сверстниками и взрослыми трудности ведут к тому, что у ребенка формируется и фиксируется враждебность к окружающим, негативная самооценка, возникают психопатологические и невротоподобные расстройства [153].

Л.А. Ясюкова [171] объясняет все эти особенности неспособностью таких детей произвольно регулировать свою деятельность из-за отставания биологического созревания центральной нервной системы. Это приводит к цикличности и нарушению восприятия интеллектуальной сферы. При этом повышенная неконтролируемая двигательная активность активизирует склонность ученика находиться в постоянно беспокойном состоянии, быстро отвлекаться и неспособность к двигательной концентрации внимания. Но эти проблемы не являются специфическими для гиперактивного поведения. Как отмечает Л.А. Ясюкова, при этом уровень интеллектуального развития учащихся с СДВГ может превышать показатели возрастной нормы и не зависит от степени гиперактивности [153].

Проанализировав большее число работ в области медицины и психологии по истории исследования синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), можно дать определение гиперактивным учащимся. Это категория детей нормативного развития, страдающих незначительными функциональными нарушениями со стороны центральной нервной системы, объясняющимися незрелостью, несовершенством структур головного мозга, оказывающим тем самым влияние на расстройство в поведении, требующих повышенного внимания, учета индивидуальных и характерологических особенностей развития лич-

ности такого учащегося со стороны учителей в средних образовательных учреждениях.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы в рамках данного исследования позволяет сформулировать определение понятия «педагогическое взаимодействие учителя с гиперактивными учащимися». Это совместный педагогический процесс, который осуществляется учителем на основе индивидуального подхода, с учетом нейрофизиологических особенностей гиперактивных учащихся, направленный на удовлетворение потребности в самоутверждении, самореализации и всестороннем гармоничном развитии личности гиперактивного учащегося.

Проблема психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися представляет собой сложное интегративное свойство личности, характеризующееся направленностью мотивационно-ценностных установок учителя на осознание профессионально-личностного смысла своей деятельности, стремлением учителя к осуществлению эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися на основе знаний об индивидуальных особенностях их развития, способностях к саморегуляции, к проявлению эмоционального интеллекта, умений применять методические средства и приемы для обучения гиперактивных учащихся с целью успешной организации целостного образовательного процесса.

2. Содержательная сущность компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися

Для изучения психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися необходимо выделить структурные компоненты данного понятия, чтобы раскрыть основные показатели, которые позволяют изучить данный феномен.

В структуру психологической готовности исследователи, согласно своим теоретическим концепциям, включают разные компоненты, обеспечивающие успешное осуществление педагогической деятельности.

В качестве элементов готовности, рассмотренных как ее компоненты, могут быть известные психологические конструкции, содержащие в себе профессионально важные качества личности, индивидуальные психологические свойства, психологический настрой, мотивы деятельности, эмоциональное состояние, необходимые теоретические знания предмета, способности и умение применять навыки на практике. А также множественные формы отношения к предмету готовности-установки, смыслы, ценности, профессиональное самосознание и взгляд индивидуума на эту деятельность.

Разные авторы по-своему трактуют структуру психологической готовности и её главные составляющие. Все зависит от определения структуры. Так, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн [8; 112; 123], анализируя феномен психологической готовности, указывают на наличие в её структуре конкретных действий и непрерывной направленности сознания на их реализацию.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [51], исследуя психологическую готовность к деятельности, выделяют общую, заблаговременную или длительную готовность и готовность временную, ситуативную (состояние готовности). Исследователи отмечают, что все виды готовности имеют свои содержательные компоненты. Первая включает в себя ранее приобретенные установки, знания, умения, навыки, мотивации деятельности. Длительная готовность имеет следующую структуру: способности, мотивации, положительное отношение к определенному виду деятельности, черты характера, соответствующие специфике деятельности, необходимые знания, умения, профессионально необходимые особенности познавательных и эмоционально-волевых процессов.

На ее основе появляется готовность к выполнению тех или иных текущих задач деятельности. Временное же состояние готовности – это актуализация, адаптация всех сил, создание в нужный момент психологических возможностей для успешных действий.

Ситуативная готовность – это целостное динамичное состояние личности, внутренний настрой на определенное поведение, активизация сил на целесообразные и активные действия.

Как целостное образование длительная и временная психологические готовности включают в себя следующие компоненты: мотивационный – интерес к деятельности, нацеленность на успех и желание показать себя с лучшей стороны, потребность успешно решить поставленную задачу; познавательный – понимание обязанностей, задач, оценку их значимости, нахождение средств достижения цели, прогнозирование возможных изменений обстановки; эмоциональный – уверенность в успехе, воодушевление, чувство ответственности; волевой – владение собой, мобилизация сил, сосредоточение на задаче, абстрагирование от внешних воздействий, преодоление сомнений, боязни [51].

В.А. Крутецкий [75], рассматривая психологическую готовность, выделил в составе ее ряд следующих компонентов: позитивное отношение к деятельности, склонности, интересы, характерологические черты, психологические состояния, знания, навыки, умения.

П.А. Рудик [125] важную роль в структуре психологической готовности отводит волевому и эмоциональному компоненту.

А.М. Столяренко [137] выделяет в структуре психологической готовности мотивационные (побуждающие к действиям), познавательные (дающие возможность изучать и понимать окружающее), эмоциональные (отношения к происходящему, вызванные переживаниями), волевые (позволяющие преодолевать трудности) и психомоторные (участвующие в двигательной активности) психические явления.

В.В. Соглаев [135] в структуре психологической готовности отмечает мотивы деятельности, выработавшиеся установки, умения, знания, навыки, опыт и определенные качества личности. По его теории, являются важными мотивационный, эмоционально-волевой, личностно-операционный и оценочно-рефлексивный компоненты. На этой основе возникает субъективное состояние готовности к выполнению определенных задач. Человек считается внутренне не

готовым к тому или иному труду, если у него отсутствуют положительные отношения и настрой к определенному виду профессиональной деятельности, к ней нет интереса, мотивации, если он не поставил перед собой нужные цели, если не имеет необходимых знаний, умений, навыков, опыта, а также соответствующих личностных качеств – интеллектуальных, волевых, эмоциональных. Потому что только в совокупности положительная мотивация, осмысление задач, ответственность и желание гарантируют мобилизованность всего организма на активные и целесообразные действия.

Многообразные подходы к структурным компонентам психологической готовности в управленческой деятельности обобщила и выделила основные из них В.Ф. Жукова [54], отметив значимость следующих:

а) мотивационный – это мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности, профессионально значимые потребности, а также интерес к деятельности;

б) эмоционально-волевой – это самоконтроль, ответственность за результаты, моральные принципы, умение управлять действиями при выполнении функциональных обязанностей;

в) ориентировочно-мобилизационный – это требования к личности, знания и представления об особенностях и условиях деятельности, система ценностных ориентиров на цели жизнедеятельности и средства их достижения, мобилизация внутренних сил для осуществления деятельности, умение управлять состояниями в реальных ситуациях;

г) дополнительные: операционно-деятельный (владение профессиональными знаниями, способами и приемами анализа, синтеза, сравнения и т. п., умениями и навыками, адаптация к трудностям); познавательно-оценивающий (знание о содержании деятельности, о структуре своей деятельности, о требованиях профессиональных ролей, самооценка профессиональной подготовки); когнитивный или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления).

Изучая структуру психологической готовности к педагогической деятельности, разные ученые отмечают некоторые её одинаковые составляющие: педагогические умения и качества личности, определенные профессиональные знания. Тем не менее, у всех авторов в ее интерпретации разные отличия. Для успешного решения педагогических задач Н.В. Кузьмина [76] выделяет структуру, включающую в себя знания общественно-политические и культурные; знания психологических особенностей учащихся; профессиональные способности; знания предмета; знания методов педагогической коммуникации; мотивы и стимулы педагогической деятельности; направленность личности педагога; профессионально значимые качества и свойства его личности.

Структура профессиональной готовности к педагогической деятельности, по утверждению В.А. Сластенина [133], функционально состоит из нижеперечисленных компонентов:

- психологическая готовность – установка на работу в учебном заведении, выработанная направленность на учительскую деятельность;
- потребность в самообразовании в определенной области знаний и наличие интереса к предмету, сформированное развитое педагогическое мышление;
- научно-теоретическая готовность – наличие необходимого объема психолого-педагогических, специальных и общественно-политических знаний;
- практическая готовность – достаточность сформированных на необходимом уровне профессиональных навыков и умений;
- психофизиологическая готовность – сформированность профессионально-значимых качеств личности, присутствие определенных предпосылок для освоения педагогической деятельности;
- физическая готовность – наличие определенного состояния здоровья и физического развития, соответствующих требованиям педагогической профессии в целом и определенной специальности в частности [133, с. 126].

Большинство авторов, несмотря на различие подходов к определению сути психологической готовности, исходят из единой позиции, состоящей в том, что психологическая готовность – есть «интегральное образование», состоящее

из взаимозависимых, взаимопроникающих, носящих целостный характер компонентов. В зависимости от разных направлений и решаемых научных задач ученые акцентируют в психологической готовности следующие составляющие компоненты: мотивационный, когнитивный (познавательный), эмоционально-волевой, операциональный (деятельностный). Как отмечает Л.А. Мойсеенко [97], критерием уровня развития целостной психологической готовности является уровень развития ее структурных компонентов.

В данном исследовании психологическая готовность определяется, как сложное интегративное образование, совокупность взаимосвязанных структурных компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и деятельностного, необходимых и достаточных для осуществления педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися.

Рассмотрим последовательно содержательную сущность структурных компонентов и для каждого компонента обозначим соответствующие показатели, определяющие, как некие данные, по которым можно будет судить о развитии психологической готовности. Показатели в этом случае будут выступать мерой выраженности в большей или меньшей степени, то есть количественными и качественными характеристиками изучаемого объекта.

Педагогическое взаимодействие учителя с гиперактивными учащимися будет невозможно без запаса теоретических знаний в области специальной педагогики, медицины, коррекционной детской психологии, без знаний индивидуально-психологических особенностей гиперактивных учащихся и т.д., поэтому первым основополагающим структурным компонентом изучаемой психологической готовности является сформированный в результате самообразования, саморазвития личности учителя когнитивный компонент, в основе которого лежат информационные и коммуникативные компетентности.

Когнитивный компонент психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в данном исследовании представлен через определенные показатели: обладание знаниями смежных областей психолого-педагогических и медицинских наук: возрастной психоло-

гии, психологии межличностного и педагогического общения; о клинических проявлениях синдрома СДВГ; о симптомах и психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; об особенностях построения процесса обучения учащихся с СДВГ; антропологическими и медицинскими знаниями о синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ); о психоэмоциональной модели развития личности гиперактивного учащегося; о причинах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Это продиктовано практической необходимостью, связанной с процессами гуманизации и интеграции, происходящими сегодня как в сфере образования в целом, так и на уровне школьной учебно-воспитательной программы. Использовать в своей деятельности теоретический и научно-методический потенциал специальной педагогики учителю массовой общеобразовательной школы помогут знания средств и методов педагогической коррекции поведения гиперактивных учащихся с целью без затруднений выстроить успешное педагогическое взаимодействие с гиперактивными учащимися.

Таким образом, перечисленные выше знания обеспечивают формирование когнитивного компонента психологической готовности учителя, помогают педагогам понимать учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), имеющих особенности в развитии эмоционально-волевой сферы, с нейрофизиологическими патологиями, осознанно принимать личность гиперактивного учащегося как единство биологического, социального, духовного и психического.

Следующим структурным компонентом психологической готовности является мотивационно-ценностный компонент, который направлен на актуализацию осознания учителями цели педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися с позиций норм, идеалов, морали, нравственности, жизненной необходимости; побуждение учителей к формированию убежденности, внутреннему положительному принятию личности гиперактивного учащегося как ценности педагогического взаимодействия; стимулирование мотивов, желаний, потребностей учителей к саморазвитию духовно-нравственных ценно-

стей.

Мотивационно-ценностный компонент изучаемой готовности состоит из двух подструктур: мотивационной и ценностной, то есть из профессионально значимых мотивов, потребностей и ценностных установок учителя, которые формируются на фоне интереса и положительного отношения к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Для этого процесса необходима мотивация начала педагогического взаимодействия (готовность, включенность), его процесса и завершения (удовлетворенность или неудовлетворенность результатами, определение последующих целей и т.д.). Г.С. Никифоров [103] считает, что мотив, побуждая человека выполнять определенную деятельность, одновременно включает и его самоконтроль, который содействует проверке правильности действий на пути к поставленной цели.

Начальным этапом формирования мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися является отношение учителя к своей профессии, как к ценности, основанной на идеалах, знаниях, умениях, переживаниях, личностных качествах. Важную роль играет осознание учителем смысла педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися.

Осуществляя педагогическое взаимодействие с гиперактивными учащимися, учитель должен руководствоваться общечеловеческими ценностями, которые сформировались в процессе культурного развития страны и являются согласно стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года действующими: справедливость, человеколюбие, честь, совесть, вера в добро, воля, личное достоинство, устремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.

В.А. Беляева [18] отмечает, что «духовная и нравственная культура учителей России выросла на лучших традициях русской народной культуры, в основе которой находится тысячелетний опыт христианского вероучения».

Для успешного формирования ценностного отношения учителя к личностям гиперактивных детей требуется высокая мотивация педагога к саморазви-

тию, самопознанию, зависящая от особенностей психологических подструктур его личности.

Важность самопознания, саморазвития, самовоспитания и самообразования как внутренних факторов, которые обеспечивают становление и развитие личности учителя, в своих работах отмечали Л.Я. Гальперин, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, К.Р. Роджерс [37; 66; 77; 120]. Тяга к самопознанию и саморазвитию своих духовно-нравственных ориентиров и педагогических ценностей, включенная в содержание мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, есть важнейший внутренний фактор становления и развития личности педагога.

В данном исследовании мотивационно-ценностный компонент психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися рассматривается через показатели: равенство и общественное признание гиперактивного учащегося; проявление чуткости, любви и терпимости к гиперактивному учащемуся; мотивации учителя на саморазвитие и познание; мотивации на создание ценностно-позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося.

Педагогическое взаимодействие учителя с гиперактивными учащимися будет невозможно без способности управлять собой, понимать и принимать индивидуальные особенности гиперактивных учащихся, уметь ставить себя на место гиперактивного учащегося, сопереживать его чувствам, понимать важность своей роли в его обучении. Учитель должен быть не просто информатором, хорошо знающим свой предмет, но и помощником, консультантом, создающим благоприятные условия для развития личности гиперактивного учащегося, поэтому в структуре изучаемой психологической готовности мы выделяем эмоционально-волевой компонент.

В содержательную сущность эмоционально-волевого компонента О.А. Абдуллина, В.В. Желанова, Е.А. Маралова, А.И. Мищенко [2; 53; 91; 96] и др. включают: самоконтроль, умение владеть своими чувствами, проявлять толе-

рантность, эмпатию, доброту, ответственность, инициативность, доброжелательность, тактичность, уверенность в успешном результате своей деятельности, проявлять социальную активность, увлеченность своей работой. Из перечисленных особенно важно выделить такие качества, как эмпатия и эмоциональная идентификация, которые в совокупности с другими педагогическими умениями определяют содержательную сущность эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителя к успешному педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Е.П. Ильин [64] отмечает важную роль эмоций в воспитательном и образовательном процессе, указывая на подкрепляющую функцию эмоций в воспитании, регулирующую – в познавательной деятельности учащихся, формирующую – в получении личного опыта, активизирующую – в передаче мотивационной значимости новому содержанию.

О важности стабильного эмоционально-положительного отношения учителя к гиперактивным учащимся говорит В. Оклендер [106]: «Когда таким детям уделяют внимание, слушают их, и они начинают чувствовать, что их воспринимают всерьез, они способны каким-то образом свести до минимума симптомы своей гиперактивности».

Педагогическое взаимодействие с гиперактивными учащимися будет простым и эффективным при создании фасилитирующей атмосферы доверия, в которой учитель будет интересоваться, думать, поддерживать гиперактивных учащихся, помогая им обретать чувство собственной значимости и достоинства. Поэтому в школьной среде гиперактивным ученикам особенно нужна понимающая и поддерживающая помощь учителя, его похвала и поощрения.

Но, помимо вышеперечисленного, поддержка гиперактивного учащегося требует проявления от учителя и волевых качеств: стойкость, владение собой, выдержанность, последовательность в действиях и т.п.. Необычайно важными свойствами в структуре педагога, по мнению М.М. Рубинштейна [123], являются настойчивость, воля, самообладание, выдержка, поэтому проявление таких качеств как доброта и мягкость должно сопровождаться требовательностью и

волей, в тех случаях, где они необходимы и мотивированы. Прямота, искренность, правдивость, справедливость – такие качества педагога очень важны для педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися.

Профессиональная устойчивость учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися возможна лишь в том случае, если все его мысли, чувства, эмоции направлены на достижение поставленных целей и задач обучения и гармоничного воспитания. Такая направленность не создается сама по себе, а достигается путем сознательного регулирования, управления своими мыслями, чувствами, то есть сопровождается определенными волевыми усилиями.

Именно наличие воли как сознательной саморегуляции поведения учителя, раскрывающейся в его способности быстро повышать свою энергичность, активность, во время возникновения непредсказуемых ситуаций и роста эмоциональной усталости, оптимизировать организацию психических функций, что зачастую необходимо для преодоления трудностей, возникающих в процессе взаимодействия с гиперактивными учащимися.

Основными показателями эмоционально-волевого компонента изучаемой психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися являются: умение управлять собой в конкретных ситуациях и направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности учащегося; умение преодолевать сомнения, страхи, напряженность в сложных педагогических ситуациях; умение мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке при педагогическом взаимодействии с гиперактивным учащимся; умение владеть своими эмоциями; проявлять тактичность и толерантность с гиперактивными учащимися; умение проявлять во время учебно-воспитательной деятельности эмпатию, доброту, доброжелательность к гиперактивным учащимся; помнить об ответственности за личностное развитие гиперактивного учащегося.

Таким образом, в нашем исследовании эмоционально-волевой компонент психологической готовности – это совокупность личностных и волевых ка-

честв, лежащих в основе успешного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, строящегося на понимании, стимулировании своих внутренних реакций, рефлексии, переживаниях, осмыслении учителем личности гиперактивного учащегося как источника собственного личностного роста.

Учитель может владеть теоретическими знаниями о синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), но не владеть специальными педагогическими методами и приемами обучения гиперактивных учащихся, техниками психолого-педагогического воздействия и тем самым быть психологически не готовым к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

В условиях общеобразовательной школы учителю важно владеть рядом умений и навыков практического решения педагогических задач взаимодействия с гиперактивными учащимися, педагог должен обеспечить достижение целей и решение ряда задач, связанных с успешным освоением образовательного стандарта и личностным развитием гиперактивных учащихся. Важно при этом уметь грамотно выстраивать педагогически целесообразное взаимодействие, осуществлять индивидуальный подход, определять и учитывать эмоциональное состояние гиперактивных учащихся, а также пробуждать и развивать у них устойчивый интерес к преподаваемым предметам.

В своих рекомендациях для учителей при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися И.П. Брызгунов, Л.А. Горячева, Б. Моница, А.Л. Сиротюк [30; 40; 98; 130] и др. советуют педагогам осуществлять индивидуальный подход, отличный от традиционного, ориентированный на особенности психоэмоциональной модели личности учащегося с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ).

В данном исследовании деятельностный компонент психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися характеризуется следующими показателями: формирование определённых практических, диагностических, проектировочных, организаторских, коммуникативных умений, подготовленность учителя к проведению отдельных направлений воспитательной работы, владение методическими рекоменда-

ми при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися, а именно: умение управлять своими профессиональными усилиями; умение справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности; умение прогнозировать уровень учебных возможностей учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности; умение корректировать учебную программу, учитывая психофизиологические возможности гиперактивных учащихся; умение планировать, проектировать, детализировать и выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся; умение реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; умение реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с психолого-педагогическими и медицинскими специалистами (школьными психологами, детскими психотерапевтами, детскими неврологами); умение направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности гиперактивного учащегося; умение владеть психологическими приемами и средствами установления и поддержания контактов с гиперактивными учащимися, ведением бесконфликтного конструктивного диалога учителя с гиперактивным учащимся.

Таким образом, изучаемая психологическая готовность к педагогическому взаимодействию учителя с гиперактивными учащимися представляет собой сложное интегральное образование, единство взаимосвязанных структурных компонентов, каждый из которых: когнитивный (профессиональные, коммуникативные, информационные компетентности), мотивационно-ценностный (профессионально значимые мотивы и ценностные установки), эмоционально-волевой (эмоциональный интеллект, самоконтроль, саморегуляция) и деятельностный (применение методических программ, умений и навыков) – имеет свои характерные показатели, направленность и содержательную наполненность.

3. Теоретические подходы к пониманию психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися

Теоретический анализ ключевых понятий проблемы исследования показал, что понятие педагогического взаимодействия есть психолого-педагогическая категория, которая связана с понятиями деятельности и общения. Но такое взаимодействие в рамках данного исследования может быть успешным только в условиях развития личности самого учителя и субъектного характера отношений участников педагогического взаимодействия педагога и гиперактивного ребенка с особенностями здоровья, поэтому учитель должен быть психологически готов к принятию, пониманию и дальнейшей реализации педагогического взаимодействия с гиперактивным учащимся, у которого установлен медицинский диагноз – синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ).

Чтобы обеспечить психологическую готовность, необходимо создать определенные психолого-педагогические условия, которые способствуют формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Применительно к данному исследованию для изучения психолого-педагогических условий формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися проанализируем теоретические подходы, которые могли бы обеспечить их реализацию.

Один из часто используемых в научно-исследовательской работе подходов – это системный подход, представляющий собой «направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем» [109, с. 4].

Системный подход воплощает в себе идею всеобщей связи явлений, взаимодействия и взаимовлияния различных процессов. В центре внимания системного исследования – объект-система как некоторая целостность, общие для

всей системы закономерности функционирования и развития, которые оказывают определяющее влияние на деятельность входящих в нее элементов [114, с. 18].

Системный подход применяется нами для установления связи и объединения психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учениками, со структурными компонентами изучаемой нами психологической готовности (когнитивным, эмоционально-волевым, мотивационно-ценностным, деятельностным). Так, когнитивный компонент психологической готовности реализуется при условиях:

- формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях;

- формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний на индивидуальном и групповом консультировании.

Эмоционально-волевой компонент психологической готовности реализуется при условии:

- распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание.

Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности реализуется при условии:

- ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии.

Деятельностный компонент психологической готовности реализуется при условии:

– применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся.

Процесс формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися нужно рассматривать как часть педагогической системы. Это представляется нам возможным, поскольку тема исследования связана с изучением реализации педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися в пределах общеобразовательной школы и направлена на реализацию социально значимой цели.

Для осуществления эффективного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися, необходимо создание психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности, которая включает в себя комплекс знаний, умений, навыков, личностных качеств, внутренних возможностей учителя при организации педагогического процесса.

Таковыми психолого-педагогическими условиями, по мнению Н.В. Журавской, А.В. Лысенко, П.А. Малыхина и др. [56; 88; 90], являются педагогические меры воздействия личности учителя на развитие личности учащегося, призванные повысить эффективность общего образовательного процесса.

И.А. Федякова [144], учитывая психологические особенности, продуктивные и эффективные способы и приемы деятельности в заданных обстоятельствах, определяет психолого-педагогические условия как конкретные способы педагогического взаимодействия, взаимосвязанные меры в учебно-воспитательном процессе, направленные на формирование субъектных свойств личности.

Основным научно-теоретическим подходом для изучения таких психолого-педагогических условий, как формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях и формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в про-

цессе освоения психологических и педагогических знаний на индивидуальном и групповом консультировании, станет отмеченный О.Е. Лебедевым, Г.Н. Сериковым, А.С. Хуторским, Д.Б. Элькониным [81, 129, 150, 166] компетентностный подход, который устанавливает новый тип образовательных результатов, основывающихся на знаниях и сведениях, ориентированных на способность и готовность личности педагога к решению разного рода проблем в педагогической деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются, как способности решать сложные реальные задачи профессиональной и социальной деятельности – мировоззренческие, коммуникативные, личностные [12, с. 308].

Компетентностный подход, обеспечивающий изучение и описание педагогического процесса, А.В. Хуторской [150] определяет, как ориентацию исследования с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности. При раскрытии сущности компетентностного подхода он выделяет два основных понятия: компетентность и компетенция, при этом первое понимается как владение человеком соответствующей компетенцией, которая включает в себя его личностное отношение к ней и к предмету исследования, а второе содержит совокупность взаимосвязанных качеств личности по отношению к определенному кругу процессов и предметов.

Для реализации психолого-педагогического условия: формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях, выделяем информационную компетентность, которая рассматривается как интегральная характеристика знаний и умений, необходимых учителю для педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися:

– овладение медицинскими знаниями о синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), о факторах возникновения и клинических проявлениях заболевания у детей;

– умение самостоятельно осуществлять поиск и переработку предметно-специфических информационных источников, технологий, методологических программ по обучению гиперактивных учащихся;

– умение применять полученные знания в учебно-профессиональной деятельности для решения конкретных психолого-педагогических задач.

В данном исследовании понятие «педагогическое взаимодействие» учителя с гиперактивными учащимися рассматривается как вид активной субъектно-субъектной коммуникации, которая является базовой для раскрытия психолого-педагогического условия формирования коммуникативной компетентности учителя для эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися.

Коммуникацию как процесс двухстороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию, рассматривает И. А. Зимняя [60].

Коммуникативная компетентность разными авторами рассматривается как:

– совокупность условий, закономерностей, правил, учёт и выполнение которых обеспечивает эффективность речевого общения [131, с. 102];

– компетенция в общении: диалог, монолог, создание и восприятие текста; соблюдение этикета, традиций, ритуала, кросс культурное общение; коммуникативные задачи, делопроизводство, деловая переписка; бизнес-язык; иноязычное общение, уровни воздействия на реципиента [60, с. 24];

– умение непринужденно общаться, вступать в коммуникацию, быть понятым [127, с. 138];

– профессионально-педагогическая общительность, поскольку вступать в контакты с окружающими приходится каждому человеку [66, с. 46].

Исходя из отмеченных подходов, сущность коммуникативной компетентности можно представить, как способность и готовность вступать в различные рода (устные и письменные, невербальные и вербальные) контакты для решения коммуникативных задач (установление и поддержание контактов, ведение переговоров, передача информации и т.п.).

Проблематикой изучения, формирования и развития коммуникативной компетентности у учителя занимались такие ученые, как Н.В. Бордовская, Л.М. Митина, А.К. Михалевская, Н.Н. Обозов, А.А. Реан, Л.А. Шипилина, Е.А. Юнина [28; 94; 95; 104; 119; 162; 168].

И.С. Криштофик [73] тесно связывает коммуникативную компетентность педагога с понятием «педагогическая коммуникация», имеющим целый ряд функциональных и смысловых аспектов: коммуникация как феномен образовательно-педагогического дискурса, коммуникация как искусство взаимодействия педагога и ученика; коммуникация как проявление коммуникативной компетентности; коммуникация как основная дидактическая единица в учебном взаимодействии; коммуникация как показатель психологической безопасности образовательной среды.

Три основные функции коммуникации в профессиональной деятельности педагога выделяет Г.М. Андреева [9]:

- коммуникативная – обмен информацией;
- интерактивная – организация взаимодействия;
- перцептивная – процесс восприятия и формирования образа другого человека и установление взаимодействия.

Коммуникативная компетентность учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивным учащимся – это одно из основных составляющих его профессионализма.

Для реализации психолого-педагогического условия: формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании, выделяем следующие коммуникативные умения, необходимые учителю для педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися:

- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися для достижения педагогических задач;

- умение преодолевать коммуникативные барьеры, гармонизировать процесс педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися;
- умение выстраивать педагогическое взаимодействие учителя с гиперактивными учащимися на основе демократического стиля общения;
- умение идентифицировать себя с гиперактивным учащимся, понимать его состояния, желания и мотивы поведения и эмпатийно относиться к нему;
- умение руководствоваться правилами и нормами профессиональной этики;
- умение грамотно и красиво говорить, пользоваться навыками актерской речи;
- умение воспринимать устную речь гиперактивного учащегося, проявлять активное и пассивное слушание;
- умение создавать благоприятный микроклимат в классе, способствующий достижению задач обучения, развития, воспитания личности гиперактивного учащегося;
- умение владеть конструктивными техниками педагогической коммуникации;
- умение осуществлять комплексную коммуникацию учителя с родителями гиперактивного учащегося, детским неврологом, школьным психологом в интересах развития личности учащегося.

При рассмотрении психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, а именно: формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях и формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний на индивидуальном и групповом консультировании, мы руководствуемся компетентностным подходом, который также обеспечивает формирование когнитивного компонента психологической готовности учителя к педагогическому вза-

имодействию с гиперактивными учащимися. Сущность компетентностного подхода заключается в том, что он ориентирует деятельность учителя на освоение комплекса медицинских знаний о гиперактивных учащихся, направленных на повышение профессиональной осведомленности о факторах и причинах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, на овладение умениями, навыками, техниками конструктивной педагогической коммуникации с родителями гиперактивного учащегося в интересах развития его личности.

Следующее психолого-педагогическое условие, обеспечивающее формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, – это распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем, осуществляющееся в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, являющегося основой для формирования эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Для реализации психолого-педагогического условия: распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем, осуществляющееся в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, выделяем следующие умения, необходимые учителю для педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися:

- умение понимать и правильно выражать свои собственные эмоции, чувства;
- умение распознавать эмоции гиперактивного учащегося;
- умение контролировать, регулировать управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями гиперактивного учащегося;
- умение сочувствовать, сопереживать эмоциональному состоянию гиперактивного учащегося;

– умение размышлять, думать анализировать свои собственные эмоции для достижения положительных результатов при педагогическом взаимодействии с гиперактивным учащимся;

– умение понимать и идентифицировать эмоции как свои, так и гиперактивного учащегося;

– умение нести ответственность за психоэмоциональное здоровье гиперактивного учащегося, за качество педагогической деятельности.

Дж. Майер (J.D Mayer) и П. Сэловей (P.Salovey) [178] определяют эмоции как системные реакции, пересекающие границы ряда психологических подсистем, включая физиологическую, мотивационную, когнитивную, эмпирическую (связанную с опытом). Это адаптивные реакции, которые потенциально способны быть причиной трансформации социального и персонального взаимодействия в обогащении опыта.

Дающий возможность человеку успешно справляться с различными жизненными ситуациями, как некогнитивную способность, определяет эмоциональный интеллект Р. Бар-Он (R.Bar-on) [173].

Учитель при педагогическом взаимодействии с гиперактивным учащимся может осуществлять первичную форму регуляции его поведения через эмоции. Гиперактивный учащийся готов на подсознательном уровне больше к активному использованию «языка» чувств, чем к использованию собственно речевых средств. Специфика особенностей содержания и динамики педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися в первую очередь регулируется определяющей ролью положительных эмоций в процессе развития их взаимоотношений. Применительно к такому взаимодействию И.А. Зимняя [61] отмечает, что общение между ребенком и взрослым осуществляется как бы на двух языках. Один – это язык понятий, категорий, обобщений, осуществляемый посредством слов и предложений, которому взрослые придают большее значение, помогая ребенку овладеть им с раннего возраста. Другой – «язык» человеческих чувств, не менее эффективное средство общения, средство регуляции деятельности и поведения.

При рассмотрении психолого-педагогического условия, способствующего формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, такого как распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, в данном исследовании мы руководствуемся гуманистическим подходом. Сущность гуманистического подхода заключается в том, что он ориентирует учителя на осознание своей ответственности за личностное развитие гиперактивных учащихся, на проявление к ним доброты, толерантности и эмпатии. Считаем, что гуманизацию современного образования, ориентированного на гармоническое развитие личности самого учителя, так и гиперактивного учащегося, составляют основу для выстраивания эффективного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися и является гуманистической основой образования.

Проблема гуманизации образования представлена философами и социологами Г.С. Батищевым, В.Г. Белинским, В.В. Бестужевым-Ладой, В.С. Библером, В.П. Зинченко, И.С. Коном [14; 15; 21; 22; 62; 71] и др.; психологами К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалевым, А.В. Петровским [3; 24; 112] и др.; педагогами Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулавой, Е.В. Бондаревской, Б.Т. Лихачевым, А.В. Мудриком, В.А. Сластениным, Е.Н. Шияновым, И.С. Якиманской [7; 19; 27; 85; 100; 133; 163; 169] и др..

Основные гуманистические принципы зародились в немецкой классической философии, ее представителями являются Г. Гегель, И. Кант, Л. Фейербах [39,67,145] и др. Философы считали, что добро, красота, человеколюбие – это необходимые опоры для полноценной физической и духовной жизни человека.

Представители гуманистического подхода в психологии А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, К. Г. Юнг [92; 120; 147; 148; 167] и др. делали акцент на внутреннем мире человека, который выступал основой гармоничной, здоровой личности. Понятие «гуманизация образования» в педагогическом словаре под ред. Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспировой [69] трактуется как

идея гуманизма, распространяющаяся на содержание, формы и методы обучения; обеспечение образовательным процессом свободного и всестороннего развития личности, ее деятельного участия в жизни общества.

Гуманистический подход в обучении не сводится к каким-то конкретным технологиям или методам, это ценностная ориентация, в основе которой – перестройка личностных установок педагога и воспитанника. Для преподавателей нового поколения должно быть свойственно безусловное принятие личности учащегося, забота о свободном развитии его индивидуальных способностей – духовных и физических, творческих и репродуктивных, общекультурных и специальных, забота о его здоровье.

Гуманизация образования М.Н. Берулавой, Е.В. Бондаревской, И. А. Колесниковой, Е.Н. Шияновым [19; 70; 126; 163] характеризуется созданием необходимых условий, которые направлены на раскрывающийся потенциал ребенка, на развитие его способностей и позитивную самореализацию. Фундаментом является уважение и вера в ученика, направление его целевой позиции, организация деятельности и поведения, важно учитывать характер ребенка и особенности его взаимодействия с другими людьми и средой.

Гуманизация, по мнению И.С. Якиманской [169], требует создания реальных и необходимых условий для развития и формирования у ученика ценностей и нравственных составляющих, при обогащении в интеллектуальном, эмоциональном, волевом и нравственном плане человека, а также важно стимулировать учащегося, чаще хвалить и поддерживать его начинания, а взаимодействие в диаде «учитель – ученик» осуществлять в направлении сотрудничества. И.С. Якиманская также отмечает, что, доброжелательно относясь к своим учащимся, понимая и принимая их внутренний мир, педагог в соответствии со своими внутренними переживаниями, создает все необходимые условия для гуманистического общения со своими воспитанниками.

Гуманизация образования призвана решить следующие задачи: создать доверительные отношения между учителем и учащимися; обеспечить сотрудничество между учителем и учащимися; актуализировать мотивационные ре-

курсы педагога к обучению; сформировать у учителя личностные установки к обучению; обеспечить личностное развитие учителя и учащегося в процессе образования.

Идеи гуманистического подхода в образовании развивает современный педагог Ш.А. Амонашвили [7], он выдвигает три основных принципа своей жизнеутверждающей гуманной педагогики: 1) воспитание гуманной души в ученике происходит только через проявление любви и доброты учителя к нему, исключая грубость, давление и ущемление человеческого достоинства; 2) очеловечивание учителем среды, в которой обучается ученик через проявление внимания ко всем сферам его жизни, обеспечение душевного комфорта и равновесия без унижения, раздражения, неуверенности в собственных силах, без страха перед учителем;

3) доверие к учителю рождается в процессе его прожития в ученике своего детства.

К понятию «гуманное образование» И.В. Бестужев-Лада [21] подошел интегрировано, соединив следующие составляющие, такие как дифференциация и демократизация образования; использование щадящих технологий в обучении и воспитании; оптимизация процесса учения, обучения, развития и воспитания.

Следовательно, гуманистический подход обеспечивает реализацию психолого-педагогического условия, способствующего формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, а именно: распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, а также обеспечивает формирование эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Однако, сформированные информационные и коммуникативные компетентности при педагогическом взаимодействии учителя с гиперактивным учащимся, а также понимание, владение и управление эмоциями гиперактивного

учащегося для эффективного педагогического взаимодействия с ним учителю будет недостаточно. Формирование психологической готовности учителя достигается личностной ориентацией учителя на ценности в педагогической профессии. В психологических исследованиях понятие «ценностные ориентации» соотносится с понятием «мотив» и «потребность», поэтому в данном исследовании рассматривается важнейшая часть структурного компонента изучаемой психологической готовности – мотивационно-ценностная.

Понятие "ценность" относится к числу междисциплинарных, поэтому по-разному трактуется в философии, социологии, психологии и педагогике. По мнению И.Ф. Исаева, В.А. Слостенина, Е.Н. Шиянова [65, 133, 163], категория ценности применяется и к человеку, его внутреннему миру, и к обществу в целом. Вне человека и без человека понятие «ценности» существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений.

В.Н. Карандашев [68] отмечает, что в психолого-педагогической литературе понятия «ценность» и «ценностные ориентации» представлены как синонимы. Так, при рассмотрении аспектов, отражающих разные позиции в обществе, культуре больших и малых групп чаще используется термин «ценность», сходный в психологических словарях с идеалом, целью, идеей, к которым стремятся люди в обществе. А в таких аспектах, как установки, намерения отдельного индивида равнозначно применяются оба термина: «ценность» и «ценностные ориентации». Под ценностными ориентациями В.Н. Карандашев понимает отраженные в сознании людей ценности, которые признаются в виде стратегической жизненной цели и общего мировоззренческого ориентира. Интериоризированная личностью ценность социальной группы и является ценностной ориентацией. Вследствие этого ценности личности интерпретируются как ее ценностные ориентации.

Применительно к данному исследованию одной из наиболее важных характеристик личности учителя являются его ценностные ориентации в профессиональной деятельности, представляющие собой элемент внутренней структу-

ры личности, характеризующийся совокупностью внутренних переживаний, умением разделять значимое и незначительное в педагогическом процессе, основываясь на своём жизненном опыте. Под ценностными ориентациями учителя следует понимать субъективное отражение в сознании педагога профессиональных и общечеловеческих ценностей, которые определяют мотивацию, направленность поведения учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

При рассмотрении психолого-педагогического условия – ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируется в процессе мини-лекций, притча-терапии – мы руководствуемся аксиологическим подходом в исследовании. Сущность аксиологического подхода заключается в том, что он ориентирует учителя на ценностно-позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося.

Используя аксиологический подход, В.И. Загвязинский [59] указывает на ведущие ценностные ориентации, а также на исследование перспективных путей их формирования в условиях современного образовательного процесса.

В понимании Г.П. Выжлецова [37], аксиологический подход в образовании – это педагогический процесс, основанный на нормативных представлениях, идеалах, установках, имеющий своей целью овладение целостной совокупностью научных понятий о закономерностях формирования ценностей. Научные результаты данного раздела были ранее опубликованы [155].

Аксиологический подход в определении педагогических ценностей выступает в качестве относительно устойчивых ориентиров педагогической жизни и деятельности учителей. Исследования, касающиеся аксиологических подходов в изучении образования, привели к становлению и развитию отечественной педагогической аксиологии, представляющей собой обучение, воспитание, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности.

В трактовке К.А. Абульхановой-Славской [3] аксиологический подход к системе ценностей развивается в динамично изменяющихся отношениях, которые ориентированы на жизненные ценности. Духовные ценности реализуются

на высшем уровне отношений. В этих условиях утверждается ценность другого человека – это важнейшая предпосылка идеального функционирования образовательной сферы. Такой подход требует немалых душевных сил, такта, доброты. Система отношений, включающая деловые и ценностные параметры, условия для профессионального роста личности, имеет особое значение для подготовки профессионала. Для достижения совершенства в профессиональной деятельности важно строить жизнь в соответствии с ценностями, учиться их психологически усваивать, переживать и искать новые, как двигатель жизненной стратегии.

Проблему ценностей, ценностных ориентаций и их классификаций в профессиональной деятельности педагога исследовали такие ученые, как В.И. Андреев, С.Г. Вершловский, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов [9; 34; 65; 133; 163].

В.И. Андреев [9] выделяет следующие приоритетные ценности педагогической деятельности:

1) социальные (значимость педагогического труда, расширение возможностей творческой самореализации, ответственность перед учениками, родителями, обществом и т.д.);

2) психологические (любовь к детям, раскрытие своей индивидуальности, самоутверждение в педагогическом общении и т.д.);

3) профессионально-педагогические (возможность овладения навыками, методами, технологиями обучения и воспитания, самосовершенствования педагогического мастерства, возможность профессионального роста).

Создавая свою классификацию педагогических ценностей, В.А. Сластенин [133] ориентируется на ценности педагога, его потребности и специфику его профессиональной деятельности, которая носит характер социального смысла. К таким он относит социально-педагогическую ценность, групповую педагогическую ценность и личностно-педагогическую ценность. Социально-педагогические ценности характеризуются совокупностью идей, моральных норм и правил, устанавливающих педагогу критерии в образовательном про-

цессе и регламентирующие содержание ценности, которое проявляется в социуме и сознании общества в таких формах, как религия, философия, мораль. Групповые педагогические ценности – это структурное многообразие норм и идей, регламентирующих и направляющих деятельность педагога в сфере образования с определенным составом профессиональной группы. Личностно-педагогические ценности включают в себя комплекс индивидуально-личностных и мировоззренческих установок личности самого учителя.

В.А. Сластенин [133] при составлении классификации отметил самодостаточные и инструментальные ценности. Самодостаточные ценности характеризуются определенной стратегией, перспективой, содержательным наполнением педагогической деятельности, общественной значимостью работы, разнообразием и креативностью, ответственностью, самоутверждением, любовью к детям и т.п. Инструментальные ценности не влияют на стратегию, но, предполагают способы достижения целей, наполненных теоретической и технической составляющими в профессиональной деятельности педагога.

По мнению В.А. Сластенина [133], фундаментом профессионально-педагогической культуры учителя являются гуманистические ценности, включающие в себя:

- общечеловеческие – связанные с человеком, как с ребенком, так и с учителем, с творческой индивидуальностью;
- духовные – связанные с педагогическими теориями, педагогическим опытом, особенностями педагогического мышления и др.;
- практические – применяемые в деятельности педагогических технологий, образовательных систем и др.;
- личностные – определяющиеся личностными и индивидуально-типологическими характеристиками, способностями к педагогике, идеалами преподавателя, индивидуальными качествами учителя.

В классификации С.Г. Вершловского [34], педагогические ценности направлены на возможность самореализации педагога в профессиональной деятельности и распределены по следующим группам: ценности, отражающие це-

ли педагогической деятельности, ценность, раскрывающую профессиональный статус педагога; ценность, показывающую уровень вовлеченности личности в профессию педагога.

В классификацию педагогических ценностей Е.И. Шиянова [163] вошли ценности, предназначенные удовлетворять потребность учителя в общении; ценности, предназначенные удовлетворять потребность утверждения учителя в обществе; ценности, предназначенные удовлетворять потребность в самовыражении, в профессиональном самосовершенствовании педагога.

И.Ф. Исаев [65] предлагает систематизировать педагогические ценности в аксиологическую модель, включая их в группы, носящие зависимый друг от друга характер: ценности-цели предполагают раскрыть предназначение профессионально-педагогической деятельности учителя; ценности-средства предполагают раскрыть значение средств и способов осуществления профессионально-педагогической деятельности учителя; ценности-отношения предполагают раскрыть основное значение и смысл функционального механизма педагогических отношений учителя с учеником; ценности-знания предполагают раскрыть значение и смысл психолого-педагогических знаний; ценности-качества предполагают раскрыть значение и смысл личностных и профессиональных качеств личности учителя.

Необходимо отметить, что представленные в психолого-педагогической науке классификации ценностей профессиональной деятельности педагога носят условный многосторонний характер. Поэтому для данного исследования при изучении ценностных ориентаций личности учителя, обеспечивающих становление его позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося, мы будем ориентироваться на классификацию ценностей, предложенную американским психологом М. Рокичем (M.Rokeach), который определяет ценности как «... устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения либо конечная цель существования».

М. Рокич (Rokeach M.) [180] разделил все ценности по своей направленности на терминальные (ценности-цели – это категории устойчивые и значимые сами по себе) и инструментальные (ценности-средства, которые выступают средством для достижения ценностей более высокого порядка).

При рассмотрении психолого-педагогического условия, способствующего формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, такого как применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся, в данном исследовании мы руководствуемся деятельностным подходом.

Деятельность, как базовая основа и главное условие развитие человеческой личности, лежит в основе деятельностного подхода, разработанного такими учеными, как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. [3; 8; 29; 35; 37; 44; 87;122;166].

Деятельностный подход анализировался через систему теоретико-методологических и конкретно-эмпирических исследований, содержащих в себе процесс формирования и развития психики и сознания в различных формах деятельности индивида [113, с. 334]. В условиях деятельностного подхода сам учитель формируется как личность, преодолевая трудности педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что он ориентирует учителя на овладение умениями планировать свою деятельность, корректировать процесс обучения с учетом нейрофизиологических особенностей гиперактивных учащихся, применять коррекционно-развивающие программы и методические рекомендации по обучению учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ).

Современные педагоги и психологи И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова, Л.А. Горячева, Л.Г. Кругляк, Н.Н. Заваденко, В.Р. Кучма, Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, А.Л. Сиротюк, Л.С. Чутко и др. [30; 40; 58; 79; 98; 130; 158],

занимающиеся проблемой обучения и подготовкой учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) к школе, создали ряд методических разработок для педагогической деятельности учителей. Для преодоления сложностей педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися Н.П. Локалова, К. Фопель [86; 146] рекомендуют применять специальные интерактивные игры, упражнения, направленные как на компенсирующее развитие внимания, усидчивости, координации движений, эмоционально-личностной сферы гиперактивных учащихся, так и на выработку эмпатии и рефлексии учителей к гиперактивным учащимся.

Для реализации психолого-педагогического условия: применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся, выделяем следующие умения, необходимые учителю для педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися:

- умения, необходимые учителю при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися:
- умение прогнозировать, предвидеть уровень психологических состояний гиперактивных учащихся и их готовности к учебной деятельности;
- умение корректировать учебную программу, учитывая нейрофизиологические особенности гиперактивных учащихся;
- умение планировать, проектировать и выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся;
- умение организовать образовательный процесс, основываясь на коррекционно-развивающих программах для гиперактивных учащихся.

Следовательно, деятельностный подход обеспечивает реализацию психолого-педагогического условия, способствующего формированию психологической готовности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися, а именно: применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодей-

ствия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся, обеспечивает формирование деятельностного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Таким образом, нами были выделены следующие психолого-педагогические условия, способствующие формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях; формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании; распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание; ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии; применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся. Определены теоретические подходы – гуманистический, компетентностный, аксиологический, деятельностный, обеспечивающие формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, что позволяет создать модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Выводы по главе I

1. Определено содержание понятия «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (психологическая готовность учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися – это интегративное личностное образование, характеризующееся направленностью мотивационно-ценностных установок учителя на осознание профессионально-личностного смысла своей деятельности, стремлением учителя к осуществлению эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися на основе знаний об индивидуальных особенностях их развития, способностях к саморегуляции, к проявлению эмоционального интеллекта, умений применять методические средства и приемы для обучения гиперактивных учащихся с целью успешной организации целостного образовательного процесса

2. Выделены структурные компоненты психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, а именно: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный.

3. Раскрыто содержание когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, деятельностного компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Содержание когнитивного компонента образуют знания о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей, о клинических проявлениях СДВГ; об особенностях построения учебного процесса с гиперактивными учащимися; о психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; о психолого-педагогических средствах и методах коррекции поведения гиперактивных учащихся; содержание мотивационно-ценностного компонента образует система ценностных ориентаций, обеспечивающих учителю педагогическое взаимодействие с гиперактивными учащимися; содержание эмоционально-волевого компонента образуют умение управлять собой, своими эмоциями; умение преодолевать сомнения, страхи, напряженность; умение мобилизовать

свою волю в сложной учебной обстановке при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися; содержание деятельностного компонента составляют умение прогнозировать уровень учебных возможностей гиперактивных учащихся; умение корректировать учебную программу, учитывая психофизиологические возможности гиперактивных учащихся; умение организовать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; умение реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с психолого-педагогическими и медицинскими специалистами.

4. Определены психолого-педагогические условия, способствующие формированию психологической готовности к педагогическому взаимодействию учителя с гиперактивными учащимися: формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях; формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании; распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание; ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии; применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся.

5. Установлена связь реализации структурных компонентов психологической готовности (когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, деятельностный) с психолого-педагогическими условиями, способствующими формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

6. Выделены теоретические подходы: гуманистический, компетентностный, аксиологический и деятельностный, которые обеспечивают реализацию психолого-педагогических условий по формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

7. Раскрыта сущность гуманистического подхода к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Сущность гуманистического подхода заключается в том, что он ориентирует учителя на осознание своей ответственности за личностное развитие гиперактивных учащихся, на проявление к ним доброты, толерантности и эмпатии.

8. Раскрыта сущность компетентностного подхода к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Сущность компетентностного подхода заключается в том, что он ориентирует деятельность учителя на освоение комплекса медицинских знаний о гиперактивных учащихся, направленных на повышение профессиональной осведомленности о факторах и причинах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, на овладение умениями, навыками, техниками конструктивной педагогической коммуникации с родителями гиперактивного учащегося в интересах развития его личности.

9. Раскрыта сущность аксиологического подхода к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Сущность аксиологического подхода заключается в том, что ориентирует учителя на ценностно-позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося.

10. Раскрыта сущность деятельностного подхода к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что он ориентирует учителя на овладение умениями планировать свою деятельность, корректировать процесс обучения с учетом нейрофизиологических осо-

бенностей гиперактивных учащихся, применять коррекционно-развивающие программы и методические рекомендации по обучению учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ).

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

1. Организация основных этапов экспериментальной работы и методологическая база исследования

Процесс формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися – это комплексное системно-многофункциональное явление, в основе изучения которого заложены знания трех наук: медицины, педагогики и психологии. Для решения этой проблемы необходимо использование различных теоретических положений и методологических подходов к созданию специальных психолого-педагогических условий для формирования психологической готовности учителя к взаимодействию с гиперактивными учащимися. От этого зависит успешность формирования психологической готовности учителя к взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Полученные в первой главе выводы определяют необходимость создания особых психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, которые позволят анализировать, прогнозировать, развивать компоненты психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

В теоретической части данного исследования выявлены основные структурные компоненты психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, деятельностный. Уровень развития каждого из компонентов психологической готовности рассматривается через пока-

затели, которые и составляют содержание каждого структурного компонента изучаемой готовности.

Мы предполагаем, что в данном исследовании оптимальный уровень сформированности всех показателей структурных компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися будет свидетельствовать о её формировании.

Для достоверности, надежности и репрезентативности результатов диагностическое исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа имени генерала И.Г. Захаркина» г. Кременки Жуковского района Калужской области, муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии «Пушино» городского округа Пушкино Московской области; муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей» города Протвино Московской области, а также в условиях общеобразовательных школ Московской области городского округа Серпухов: Муниципальное общеобразовательное учреждение «Дашковская средняя общеобразовательная школа», Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №18, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 2, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 7, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 12, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 4.

Цель исследования, заключающаяся в изучении формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, осуществлялась в ходе решения следующих задач:

– разработка модели формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и ее интерпретация;

- разработка и подбор психодиагностических методик, определяющих покомпонентно уровень развития психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися;
- подбор психодиагностических методик, определяющих уровень развития психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися;
- проведение первичного диагностического обследования учителей;
- проведение исследования в контрольной и экспериментальной группах с целью выявления уровня психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися;
- анализ и обобщение полученных результатов.

Всего в исследовании приняло участие 350 (триста пятьдесят) учителей из вышеперечисленных общеобразовательных учреждений начальной и средней школы. В эмпирическом изучении психологической готовности приняло участие 105 (сто пять) учителей, которые были распределены в экспериментальную и контрольную группы. Учителя, с которыми не проводилась работа по формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, составили контрольную группу, в нее вошли 65 учителей. В экспериментальную группу вошли 40 учителей, которые принимали участие в апробировании модели формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

При проведении исследования по формированию психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися мы опирались на методологические принципы построения эксперимента, рассмотренные в работах Г.В. Аكوпова, О.А. Власовой, М.С. Дьячкова, А.К. Мазина, В.М. Миниярова [5; 35; 52; 89; 93] и др., соотнесенные со специфическими особенностями содержания объекта и предмета данного исследования.

Экспериментальная работа организована в три этапа: констатирующего, формирующего, контрольного, каждый из которых имеет свои цели и задачи.

В состав испытуемых констатирующего этапа вошли 350 учителей.

Целью констатирующего этапа экспериментального исследования было изучение уровня сформированности психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

На этом этапе решались следующие задачи:

- определение уровня сформированности психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися;
- выявление психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Цель формирующего этапа состояла в организации покомпонентного формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, который направлен на решение следующих задач:

- формирование когнитивного компонента психологической готовности учителей к взаимодействию с гиперактивными учащимися;
- формирование мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителей к взаимодействию с гиперактивными учащимися;
- формирование эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителей к взаимодействию с гиперактивными учащимися;
- формирование деятельностного компонента психологической готовности учителей к взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Покомпонентное формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися базируется на сочетании теоретико-методологических подходов, таких как: компетентностный, аксиологический, гуманистический и деятельностный.

Реализация компетентностного подхода обеспечила формирование показателей когнитивного компонента психологической готовности, а именно: ор-

ганизация педагогического процесса с учетом возможностей и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся, требующих от учителей приобретения необходимых знаний для эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися; знания о клинических проявлениях синдрома СДВГ; знания об особенностях построения процесса обучения гиперактивных учащихся; медицинские знания о синдроме СДВГ; знания о психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; знания о психолого-педагогических средствах и методах коррекции поведения гиперактивных учащихся; знания о причинах возникновения СДВГ у детей; знания психоэмоциональной модели личности гиперактивного учащегося.

Реализация аксиологического подхода обеспечила формирование показателей мотивационно-ценностного компонента психологической готовности: ценностные ориентации; равенство и общественное признание гиперактивного учащегося; проявление чуткости, любви и терпимости к гиперактивному учащемуся; мотивация учителя на саморазвитие и познание.

Использование гуманистического подхода обеспечило формирование эмоционально-волевого компонента психологической готовности, а именно оказало помощь в преодолении сомнений и страхов учителей при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися, актуализовало проявление их толерантности и эмпатии к гиперактивным учащимся, обеспечило проявление сдержанности, тактичности и доброжелательности при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися во время учебно-воспитательного процесса.

Использование деятельностного подхода способствовало формированию деятельностного компонента психологической готовности и таких его показателей, как умение управлять своими профессиональными усилиями; умение справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивных учащихся; умение прогнозировать уровень учебных возможностей учащихся с СДВГ; умение корректировать учебную программу, учитывая психофизиологические возможности гиперактивных учащихся; умение организо-

вать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; умение направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности гиперактивного учащегося.

На формирующем этапе эксперимента были включены учителя, столкнувшиеся с различными трудностями и противоречиями педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися в общеобразовательных учреждениях, поэтому на этом этапе было важно провести целенаправленную работу по формированию компонентой психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Формирующий этап эксперимента включал в себя три направления: теоретический, практический и консультационный блоки. Теоретический блок направлен на формирование и расширение профессиональных знаний и повышение уровня компетентности учителей в области эффективного взаимодействия с гиперактивными учащимися, а также направлен на создание благоприятного климата в группе, активизацию учителей с помощью беседы и дискуссии, приобретение новых знаний о возможностях и индивидуальных особенностях гиперактивных учащихся, усвоение знаний о способах и приемах позитивного принятия учителями личности гиперактивного учащегося, понимание себя, мотивацию дальнейшей работы. Практический блок направлен на снятие тревожности, эмоциональной усталости, на предотвращение эмоционального выгорания; на развитие у педагога чувства эмпатии и толерантности к гиперактивным учащимся, помогающего принять и понять природные особенности гиперактивного учащегося; на формирование стрессоустойчивого выхода из конфликтных ситуаций. Консультационный блок направлен на закрепление теоретического и практического материала, где обсуждаются и разбираются проблемные ситуации неэффективного педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися; даются конкретные психолого-педагогические рекомендации. Реализовывались блоки программы на тематических занятиях.

Основной задачей контрольного этапа эксперимента являлось определение результативности внедрения программы по формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. На этом этапе в контрольной и экспериментальной группах был повторно применен комплекс психодиагностических методов, которые были направлены на изучение уровня сформированности компонентов психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, выявлена эффективность модели, произведено сравнение полученных результатов с помощью методов математической статистики (критерий углового преобразования Фишера). Проанализированы результаты, полученные до и после внедрения экспериментальной модели формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в обеих группах. Итоговые результаты по констатирующему и контрольному этапам опытно-экспериментальной работы представлены общих таблицах и диаграммах. Результаты по всем компонентам психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися представлены в таблицах и диаграммах, где отражен уровень сформированности готовности до и после внедрения программы.

Получившиеся на итоговом диагностическом обследовании данные были учтены при дальнейшей работе и внедрены в образовательный процесс работы учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, и даны методические рекомендации педагогам для эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися.

В соответствии с изучаемыми структурными компонентами психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и психолого-педагогическими условиями, способствующими формированию этой психологической готовности, были использованы следующие методы исследования.

Для определения уровня сформированности психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися был

разработан опросник «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М. Минияров, Е.В. Чижова), выявляющий связь между показателями компонентов психологической готовности и уровнем их развития. Методика прошла процедуру валидизации и была стандартизирована.

Далее с учетом результатов теоретического исследования и опроса испытуемых выделены структурные компоненты психологической готовности: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, деятельностный. Опираясь на научные источники и данные опроса испытуемых по проблеме исследования, были определены содержательные показатели выделенных компонентов. В основу опросника легли структурные компоненты изучаемой готовности. Содержание этих структурных компонентов следующее: когнитивный – информационные, коммуникативные компетентности; эмоционально-волевой – эмоциональный интеллект, самоконтроль, саморегуляция, толерантность, эмпатия; мотивационно-ценностный – профессионально значимые мотивы и ценностные установки; деятельностный – педагогические умения и навыки, направленные на организацию эффективного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися. Уровень сформированности каждого структурного компонента психологической готовности изучался через вопросы и ситуативные задачи, направленные на раскрытие показателей конкретного компонента, свидетельствующего в комплексе об уровне развития психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Далее на основе полученных качественных и количественных показателей по каждому компоненту изучаемой готовности составлялось содержание опросника, включающего вопросы и ситуативные задачи, составленные по определенным показателям каждого структурного компонента психологической готовности: когнитивному, мотивационно-ценностному, эмоционально-волевому и деятельностному. 7 (Семь) вопросов соответствуют определению когнитивного компонента и 7 (семь) ситуативных задач выявляют уровень дея-

тельность компонента психологической готовности учителя. По 8 (восемь) вопросов задается для определения мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. В общей сложности опросник состоит из 23 (двадцати трех) вопросов и 7 (семи) ситуативных задач. В опроснике на вопросы предлагается 3 (три) варианта ответа под буквами, а, б, в. Каждый вариант ответа соответствует баллу, указанному в «ключе» к опроснику. С помощью опросника можно выявить уровень развития (низкий, средний или высокий) покомпонентной психологической готовности: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и деятельностного компонентов (см. Приложение 5).

Исследования психометрических характеристик разработанного опросника было проведено на репрезентативной выборке учителей общеобразовательных учреждений городов Московской и Калужской областей, объем выборки составил 350 учителей. В апробации разработанного опросника по определению уровня сформированности психологической готовности учителя приняли участие 350 учителей. Опросник прошел процедуру валидизации, стандартизации и определения на надежность (см. Приложение 5).

Базовой основой развития структурных компонентов психологической готовности исследования является уровень сформированности психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Поэтому нами дополнительно были подобраны методики для изучения и определения уровня развития психолого-педагогических условий, на основе которых и формируются изучаемая психологическая готовность. Например, на изучение такого психолого-педагогического условия, как формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании, нами использовалась методика «Конфликтная компетентность учителя» (автор И.И. Рыданова), которая позволяет определить

склонность учителя к нестандартным конструктивным действиям и выявить компетентность учителя в конфликтной ситуации (см. Приложение 1).

Для изучения психолого-педагогического условия: распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание выбрана методика «Диагностика «эмоционального интеллекта» (автор Н. Холл). Данная методика позволяет выявить у респондентов способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой, то есть понимать язык эмоций в общении с другими людьми, а это важное психолого-педагогическое условие для развития эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителя педагогически взаимодействовать с гиперактивными учащимися (см. Приложение 2).

Следующая методика «Определение сформированности ценностных ориентаций» (автор М. Рокич, в адаптации Б.С. Круглова) выбрана для изучения психолого-педагогического условия: ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии, являющегося основой формирования мотивационно-ценностного компонента психологической готовности. Для данного исследования мы изучаем направленность личности и определяем ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, анализируем восприятие мира, ключевые мотивы поступков через две группы ценностей. Первую группу составляют ценности-цели (терминальные ценности), вторую – ценности-средства (инструментальные ценности). Основные цели человека, отражающие долговременную жизненную перспективу, то, к чему стремится он в будущем – это терминальные ценности. А средства, выбираемые человеком для достижения целей жизни – это инструментальные ценности, выступающие в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности (см. Приложение 3).

Для изучения развития психолого-педагогического условия: применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся, являющегося основой формирования деятельностного компонента психологической готовности – нами была выбрана методика «педагогические ситуации» (автор Р.С. Немов) в связи с тем, что она направлена на определение уровня развития педагогических способностей учителя (см. Приложение 4).

Для достоверной оценки полученных результатов использовались методы математической статистики и корреляционный анализ – Коэффициент корреляции Пирсона и критерий углового преобразования Фишера.

Таким образом, исходя из главной цели и поставленных задач данного исследования, каждый этап экспериментальной работы был спланирован и организован согласно следующим направлениям:

- актуализация проблемы формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в условиях образовательного процесса школы;

- проведение комплексной диагностики таких компонентов психологической готовности учителей, как деятельностный, когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой;

- разработка и внедрение экспериментальной модели формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в образовательный процесс школы;

- разработка и апробация программы «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися»;

- сравнительный анализ результатов, полученных до и после реализации модели формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в условиях образовательного процесса в школы;

- обобщение полученных результатов, формулирование выводов;
- внедрение полученных результатов в учебный процесс школы.

Теоретические и эмпирические методы, выбранные нами, соответствуют цели, задачам, гипотезе данного исследования. Диагностический комплекс соответствует показателям и результатам надежности и валидности, которые были подтверждены на различных выборках испытуемых. Это свидетельствует о том, что диагностический комплекс, использующийся в нашем исследовании, можно с успехом применять в психодиагностической практике.

2. Модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися

Процесс теоретико-методологического анализа и исследовательского поиска формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися можно представить в виде экспериментальной модели. К методу моделирования обращались такие ученые, как А.П. Панфилова [108], В.А. Ясвин [170] и др.

Моделирование, по их мнению, позволяет раскрыть психологическое содержание организации и проведения опытно-экспериментальной работы.

По данному психолого-педагогическому направлению предлагаются различные модели психологического сопровождения специалистов, работающих с гиперактивными учащимися.

Так, в исследовании О.А. Власовой [35] используется модель валеолого-педагогического сопровождения учащихся с СДВГ.

В диссертационных исследованиях последних десяти лет такие ученые, как М.С. Дьячкова, А.К. Мазина, А.М. Романов [52; 89; 121] и др., в модель исследования включают коррекционные и развивающие программы, ориентированные на познавательное развитие, эмоциональную сферу детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). В основном ученых интересует модель формирования психологической готовности гиперактивных детей к обучению и адаптации в школьной среде.

Научные результаты данного раздела были ранее опубликованы [154].

В данном исследовании разработана модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, представлена на Рисунке 1. (см. Рисунок 1).

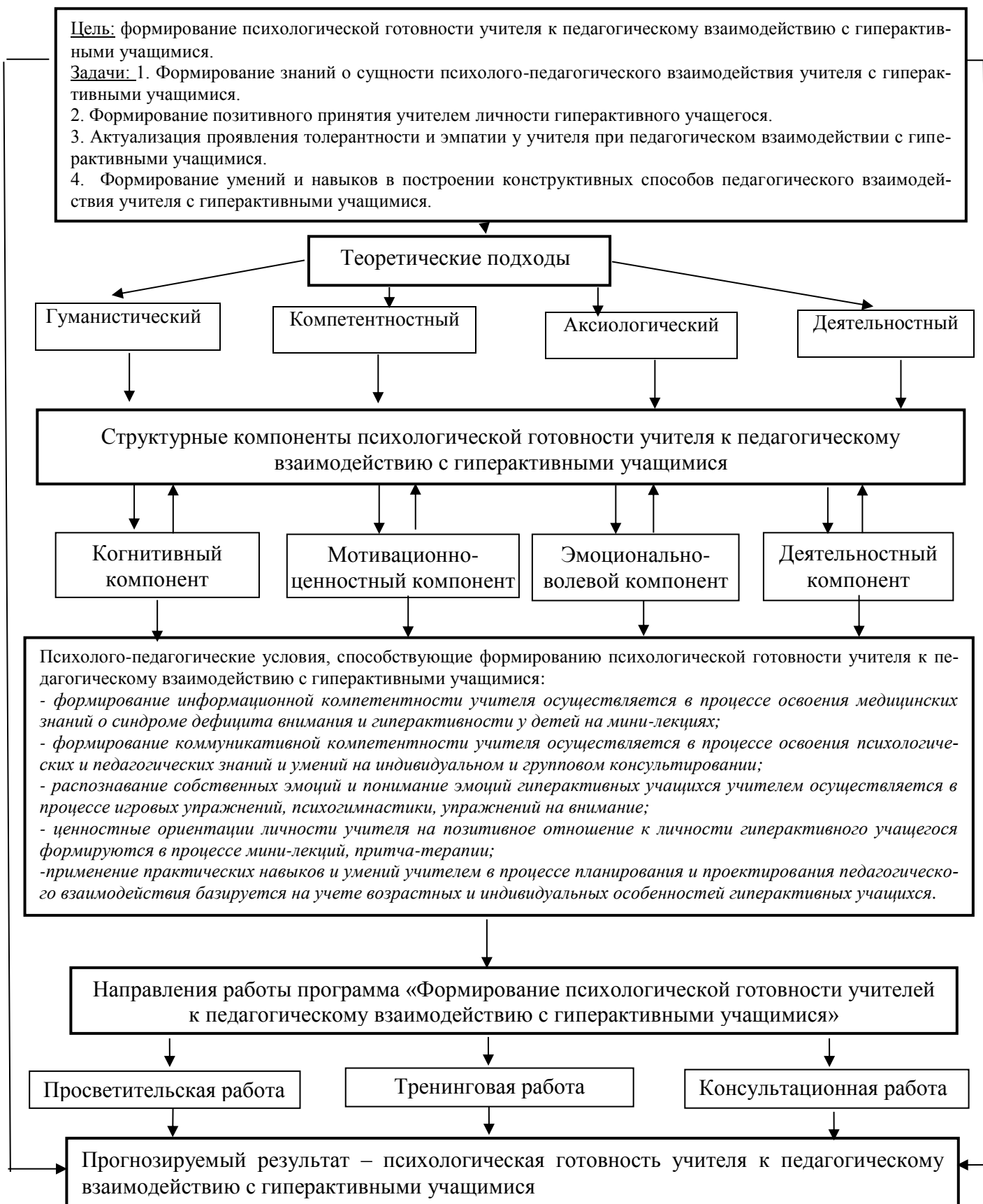


Рисунок 1. Модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися

В модели представлены (см. рисунок 1):

Цель исследования – формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Для решения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи исследования:

1. Формирование знаний о сущности психолого-педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися.
2. Формирование позитивного принятия учителем личности гиперактивного учащегося.
3. Актуализация проявления толерантности и эмпатии у учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.
4. Формирование умений и навыков в построении конструктивных способов взаимодействия с гиперактивными учащимися.

В данной модели для решения задач исследования выбраны основные теоретические подходы: гуманистический, компетентностный, аксиологический, деятельностный.

Гуманистический подход (Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулава, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм [7; 19; 92; 120; 148] и др.) обеспечивает формирование эмоционально-волевого компонента психологической готовности при педагогическом взаимодействии с гиперактивным учащимся и реализуется в умении педагога управлять собой; преодолевать сомнения, страхи; владеть своими чувствами; мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке; брать ответственность за личностное развитие гиперактивного учащегося; в умении направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности гиперактивного учащегося. Гуманистический подход обеспечивает решение задачи актуализации проявления толерантности, эмпатии, тактичности, заботы и доброты учителя при взаимодействии с гиперактивным учащимся [154].

Компетентностный подход (О.Е. Лебедев, Г.Н. Сериков, А.С. Хуторский [81, 129, 150] и др.) обеспечивает формирование когнитивного компонента пси-

хологической готовности учителя при педагогическом взаимодействии с гипер-активным учащимся, а также направлен на решение задач: формирование знаний о сущности психолого-педагогического взаимодействия учителей с гипер-активными учащимися; формирование у учителей знаний эффективной организации педагогического процесса с учетом возможностей и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся. Данный теоретический подход направлен на развитие когнитивного компонента, а также для создания необходимых психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное межличностное педагогическое взаимодействие с гиперактивными учащимися, что дает возможность осуществления процесса обучения без конфликта в общении за счет проявления учителем тактичности и доброжелательности с гиперактивными учащимися во время учебно-воспитательных занятий. Компетентностный подход направлен на повышение осведомленности учителей, получение медицинских знаний о гиперактивных детях, знаний о диагнозе и клинических проявлениях синдрома СДВГ, о факторах и причинах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей, о выборе психолого-педагогических средств и методов коррекции особенностей развития детей с СДВГ с учетом психоэмоциональной модели личности гиперактивного учащегося, а также психологических знаний, связанных с овладением навыков управления собой, умением преодолевать деструктивные психоэмоциональные состояния, умением владеть своими чувствами и мобилизовать свою волю при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися [154].

Аксиологический подход (Л.В. Вершинина, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов [33; 65; 133; 163] и др.) обеспечивает формирование мотивационно-ценностного компонента, в основе которого лежит система моральных и духовных ценностей педагога, составляющих основу психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, умение педагога мотивировать себя на самопознание и саморазвитие собственных духовно-нравственных и профессиональных ценностей, мотивировать себя на создание ценностно-позитивного отношения к личности гиперактивного

учащегося, проявлять ценностно-гуманистическое отношение к гиперактивным учащимся, руководствоваться в своей работе профессиональными нормами и правилами, проявлять терпение и терпимость по отношению к гиперактивному учащемуся, принимать и уважать его личность [154].

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн [35; 122] и др.) обеспечивает формирование деятельностного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивным учащимся, который реализуется через умение педагога управлять своими профессиональными усилиями; справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивных учащихся; осуществлять взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся, с психолого-педагогическими и медицинскими специалистами; направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности гиперактивного учащегося. С точки зрения образовательной направленности, деятельностный подход способствует формированию умения учителя прогнозировать уровень учебных возможностей гиперактивных учащихся, вовремя корректировать учебную программу, включая в план урока специальные узконаправленные задания для гиперактивных учащихся с учетом их симптоматики, психофизиологических возможностей и индивидуальных особенностей [154].

Каждый из предложенных теоретических подходов обеспечивает формирование определенного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Так, например, компетентностный подход способствует развитию когнитивного компонента психологической готовности [154].

Развитие структурных компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися становится возможным при создании определенных психолого-педагогических условий.

Так, например, для развития когнитивного компонента психологической готовности необходимо:

– сформировать информационную компетентность учителя, осуществляющуюся в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях;

– сформировать коммуникативную компетентность учителя, осуществляющуюся в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании.

Для развития эмоционально-волевого компонента психологической готовности необходимо:

– сформировать эмоциональный интеллект учителя, необходимый для распознавания собственных эмоций и понимания эмоций гиперактивных учащихся, осуществляющийся в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание.

Для развития мотивационно-ценностного компонента психологической готовности необходимо:

– сформировать ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося, осуществляющиеся в процессе мини-лекций, притча-терапии.

Для развития деятельностного компонента психологической готовности необходимо:

– сформировать применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия, базирующегося на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся.

Реализация такого условия, как формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях, обеспечивает восполнение недостающих медицинских знаний о синдроме СДВГ у учащихся, о его клинических проявлениях и факторах возникновения, о психофизиологических особенностях гиперактивных учащихся.

Реализация такого условия, как формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании, позволяет учителю избегать конфликтных ситуаций с гиперактивными учащимися и их родителями.

Реализация такого условия, как распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, позволяет развить умение учителя самостоятельно применять релаксационные техники, эмоциональные тренинги, умение вовремя переключиться и сосредоточиться на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, переживаниях; способствует снятию эмоционального напряжения, чувства тревоги, взволнованности, страха, подавленного и апатичного состояния от неправильного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися. Развитие у учителя чувств эмпатии и толерантности к гиперактивным учащимся помогает принять и понять их природные особенности.

Реализация такого условия, как ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии, способствуют осознанию учителем нравственной сути, морали, человеческой мудрости педагогических взаимоотношений учителя с гиперактивными учащимися.

Реализация такого условия, как применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся, помогает преодолевать и избегать трудности при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

Научные результаты данного раздела были ранее опубликованы [156].

Формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися осуществлялось по трем направлениям: просветительская, тренинговая, консультативная работа. Все три

направления осуществлялись в рамках программы [156]. Просветительская работа осуществлялась в форме мини-лекций перед началом тренинговой работы. В практической части тренинговой работы давались простейшие релаксирующие практики, техники для снятия эмоционального напряжения учителя, для сохранения его уравновешенности, спокойствия и терпимого отношения к гиперактивным учащимся; учителей знакомили с методами и приемами самопомощи для успешного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, для сохранения собственной работоспособности, профессионального и психосоматического здоровья. Консультативная направленность работы была связана с вопросами неэффективного педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися; с преодолением трудностей коммуникации, возникающих у учителей при взаимодействии с родителями гиперактивных учащихся, раскрывалось содержание эффективных методов, необходимых для успешного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися.

В модели представлена программа «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися».

Цель программы: формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Задачи программы:

1. Формирование знаний о сущности психолого-педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися.
2. Формирование у учителя умения организации педагогического процесса с учетом возможностей и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся.
3. Формирование позитивного принятия учителем личности гиперактивного учащегося.
4. Актуализация проявления толерантности и эмпатии у учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

5. Формирование умений и навыков в построении конструктивных способов педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися.

Программа также включает в себя принципы организации тренинга занятий:

1. Принцип добровольного участия: предполагает, что участник тренинга добровольно участвует в работе.

2. Принцип обратной связи: каждый участник готов дать ведущему тренинга и всем участникам обратную связь и виде добросовестной работы, рефлексии и т.п.

3. Принцип конфиденциальности: предполагает, что та информация, которая озвучивалась на тренинге, не должна обсуждаться за его пределами.

Программа «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» реализовывалась с помощью комплекса занятий, включающих в своё содержание: просветительскую, тренинговую и консультационную работу.

Просветительская работа включает в своё содержание ознакомление учителей с понятием «синдром дефицита внимания и гиперактивность» в аспекте психологической готовности к взаимодействию с такой категорией учащихся; информирование о причинах и факторах появления гиперактивных учащихся; ознакомление с психологической характеристикой гиперактивных учащихся; внедрение эффективных методов формирования психологической готовности, необходимых для успешного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися; освоение простейших релаксирующих практик, техник для снятия эмоционального напряжения учителя, для сохранения его уравновешенности, спокойствия и терпимого отношения к гиперактивным учащимся; ознакомление педагогов с методами и приемами психологической самопомощи для успешного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, для поддержания собственной работоспособности, профессионального и психосоматического здоровья.

Просветительская работа направлена на формирование и расширение профессиональных знаний и повышение уровня компетентности учителей в области эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, а также направлена на создание благоприятного климата в группе, активизацию учителей с помощью беседы и дискуссии, приобретение новых знаний о гиперактивных учащихся и их возможностях, индивидуальных особенностях, усвоение знаний о способах и приемах позитивного принятия учителями личности гиперактивного учащегося, понимание себя, мотивацию на дальнейшую работу с ними. Просветительская работа представлена в пяти занятиях в соответствии с целями формирования когнитивного компонента психологической готовности. Важно отметить, что занятия проводились в форме мини-лекций, лекций с использованием наглядного материала. Применение наглядного материала сопровождалось объяснением, примерами, дискуссией, что способствовало усвоению материала с помощью таких каналов восприятия информации, как визуальный (зрительный), аудиальный (слуховой), кинестетический (телесный). В просветительской работе важным аспектом является теоретическое знакомство с приемами, техниками, которые использовались в тренинговой работе.

Тренинговая работа включает в себя упражнения, направленные на снятие тревожности, эмоциональной усталости; на развитие у педагога чувства эмпатии и толерантности к гиперактивным учащимся, помогающие принять и понять природные особенности гиперактивного учащегося; на формирование стрессоустойчивого выхода из конфликтных ситуаций.

Консультационная работа, как завершающий блок каждого занятия, включает в себя цикл индивидуальных и групповых бесед, носящих разъяснительный характер, направленных на закрепление теоретического и практического материала по теме исследования; на этом этапе обсуждаются и разбираются проблемные ситуации учителей неэффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися; даются конкретные психолого-

педагогические рекомендации. Консультативная работа включает в себя проведение очной и дистанционной формы консультирования.

Просветительская, тренинговая и консультационная работа реализовывалась в различных формах. Например, просветительская работа подается в форме мини-лекции, носящей теоретический характер, позволяющей педагогам приобрести недостающие психолого-педагогические и медицинские знания о заболевании синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ), о его клинических проявлениях и факторах возникновения, о психо-физиологических особенностях гиперактивных учащихся; в форме притча-терапии, которая позволяет в назидательной инсказательной форме донести нравственную суть, мораль, человеческую мудрость педагогических взаимоотношений учителя с гиперактивным учащимся.

В просветительской работе мини-лекции, притча-терапия были направлены на закрепление теоретических знаний и умений в выстраивании стратегии взаимодействия с гиперактивными учащимися, что составляет основу когнитивного, мотивационно-ценностного компонентов.

В тренинговой работе применялись: психогимнастика, предназначенная для снятия психического напряжения учителей, позволяющая создавать условия и возможности для их самовыражения, помогающая преодолевать трудности педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися; упражнения на внимание и концентрацию, способствующие сосредоточению на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях; релаксационные техники, позволяющие снять высокое эмоциональное напряжение; эмоциональные упражнения, способствующие снятию эмоционального напряжения учителя, чувства тревоги, беспокойства, взволнованности, страха, подавленного и апатичного состояния от неправильного педагогического взаимодействия с гиперактивным учащимся; мотивационные (смысловые) упражнения, помогающие приобрести смысл своей профессиональной деятельности и способствующие устранению негативного отношения учителя к личности гиперактивного учащегося; методический тренинг направлен на

устранение стереотипов некорректных педагогических действий, налаживание эффективного учебного процесса и общей дисциплины класса; игровые упражнения.

В тренинговой работе упражнения были направлены на закрепление практических навыков в выстраивании стратегии педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, что составляет основу деятельностного и эмоционально-волевого компонентов.

Консультационная работа, состоящая из индивидуального и группового консультирования в форме очного и дистанционного формата, проводилась в заключительной части занятия в форме беседы или групповой дискуссии, где учителями озвучивались проблемные вопросы, связанные с обучением и поведением гиперактивных учащихся в школьной среде, например, такие как:

- Почему, когда делаешь замечание гиперактивному учащемуся, его поведение становится только хуже?
- Что делать, если гиперактивный учащийся драчлив?
- Что делать, если гиперактивный учащийся не может спокойно сидеть весь урок?
- Что делать, если гиперактивный учащийся поёт на уроке?
- Как правильно разговаривать с родителями гиперактивных учащихся?
- А почему среди гиперактивных учащихся мальчиков больше, чем девочек?
- Что делать, если родители гиперактивного учащегося не идут на контакт?
- Как быть, если я устаю и у меня не хватает терпения общаться с гиперактивным учащимся?
- Почему гиперактивный учащийся меня не слышит?
- После перемены я не могу успокоить гиперактивного учащегося?
- Гиперактивный учащийся нетерпеливый и часто просится отвечать с места или у доски, что делать?

– Почему я должна обучать гиперактивных учащихся, пусть ими занимаются родители, пусть учатся индивидуально, дистанционно, на дому?» и др., где разбирались ситуации эффективного педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися, где рассматривались возможности использования методических рекомендаций по построению гуманных педагогических взаимодействий между учителем и гиперактивными учащимися.

При составлении программы мы опирались на результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, в котором использовались такие методики, как опросник для изучения уровня развития психологической готовности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися (В.М. Минияров, Е.В. Чижова); методика «Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл); методика «Определение сформированности ценностных ориентаций» (М. Рокич, в адаптации Б.С. Круглова); опросник «Конфликтная компетентность учителя» (И.И. Рыданова); методика «Педагогические ситуации» (Р.С. Немов) (Приложения 1, 2, 3, 4, 5).

Программа «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» рассчитана на пятидесятичасовой график встреч и консультаций согласно плану занятий [156].

В структуру занятий входят основные блоки: теоретический, практический и консультационный. Эти блоки разрабатывались с учетом создания психолого-педагогических условий и в соответствии с компонентами психологической готовности учителей, а также с результатами диагностик.

В теоретическом блоке первого занятия под названием «Шустрые дети» или «Всё о гиперактивности» в форме мини-лекции давались начальные знания о понятии синдром дефицита внимания (СДВГ), «гиперактивный ребенок», о факторах, вызывающих гиперактивное поведение у детей и клинических критериях заболевания.

В практическом блоке были использованы такие приемы и методы, как концентрация внимания и упражнения на релаксацию «Лесная прогулка» и

«Рисунок», а также рефлексивные приемы и техники. Данное занятие является вводным и обеспечивает формирование когнитивного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивным учащимся, оно также знакомит с техниками создания благоприятной атмосферы в группе и с рефлексивными приемами и методами.

Научные результаты данного раздела были ранее опубликованы [152].

В консультационном блоке первого занятия проводилась групповая дискуссия («Что я знаю о СДВГ: история изучения гиперактивных детей и факторы, вызывающие гиперактивное поведение у детей») с обсуждением цели, задач, значения и особенностей темы программы, а также задавались вопросы о повышении эффективности педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися. На групповой консультации для эффективного взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися давались следующие методические рекомендации:

1. Гиперактивное поведение у учащихся, страдающих синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, – это медицинский и нейропсихологический диагноз. Учителю важно знать клинические проявления и причины возникновения синдрома СДВГ у детей.

2. При наличии определенных знаний о гиперактивных учащихся учитель может корригировать их поведение. Педагогическое взаимодействие учителя исключает авторитарный стиль, изобилующий порицанием, осуждением, открытым обсуждением особенностей поведения гиперактивного учащегося с классом. Коммуникативные ошибки учителя могут привести психосоматическое состояние гиперактивного учащегося к «пограничному», часто усугубляющееся дидактогенией – негативным психическим состоянием, выраженным во фрустрациях, подавленном настроении, в раздражительности, неподчинении, потере интереса к учебе, появлении неадекватного поведения и сложностей во взаимоотношениях со сверстниками.

3. С гиперактивными учащимися не следует общаться авторитарно, назидательно, не старайтесь сломить волю гиперактивного учащегося, учитель с та-

ким учеником может только договариваться.

4. При организации урока учителю нужно помнить о такой важной нейрофизиологической особенности гиперактивных учащихся, как цикличная работа их головного мозга. Умственная активность таких учащихся имеет периодичность: продуктивное время, которое длится 10-15 минут, сменяется периодом отключения, которое длится 3-7 минут, то есть потерей контроля, внимания, в этот момент происходит накапливание в головном мозге энергетического потенциала для последующей деятельности учащегося. Поэтому в течение урока учителю следует следить за временем и на 15-16-ой минуте урока рекомендуется проведение физических мини разминок, снимающих мышечное напряжение и помогающих гиперактивным учащимся в период нейрофизиологической усталости.

5. Для успешной умственной активности гиперактивным учащимся необходимо динамическое, подвижное поведение, которое появляется в период утомления: они часто отвлекаются, появляется моторная активность конечностей, неуместная говорливость. Учителю необходимо овладеть умением управления его двигательной активностью, уместно в этот момент во время урока давать гиперактивным учащимся поручения по классу, например, раздать тетради, помыть доску и др. Рекомендовано гиперактивным учащимся сидеть на специальных стульях с динамическими сенсорными сидениями или массажными подушками, на которых они могут получать необходимую вестибулярную и проприоцептивную стимуляцию и тем самым спокойно заниматься на уроке. Гиперактивным учащимся также важен активный отдых на перемене [152].

На втором занятии «Психологическая гостиная «Зачем я стал учителем?» в теоретический блок включаются знания, необходимые для общения и понимания собственного индивидуального педагогического стиля деятельности. В теоретическом блоке давались новые знания о психолого-педагогических условиях эффективного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися. Для этого использовалась мини-лекция «Развенчиваем мифы или распространенные предубеждения учителей о гиперактивных учащихся», где

опровергались распространенные заблуждения учителей о гиперактивных учащихся. На занятии в теоретическом блоке затрагивается проблема эффективного стиля педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися при этом применяется форма притча-терапии, раскрываются вопросы, связанные с моралью и нравственностью.

В практическом блоке второго занятия используется методика «Педагогические ситуации», которая позволяет определить уровень развития педагогических способностей учителя на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в методике педагогических действий. Проводятся игровые упражнения «Прогноз погоды», «Фантазия», «Карикатура на себя», носящие психогимнастический характер и включающие релаксационные техники, что позволяет во время занятия учителям эмоционально разгрузиться, отключиться от злободневных проблем, успокоиться, психологически уравновесить себя, расслабиться и снять мышечное напряжение после трудового насыщенного дня и помочь учителю сориентироваться в собственном психическом состоянии, почувствовать положительное влияние на психику и повысить душевное равновесие. Упражнение «Какими качествами должен обладать учитель, работая с гиперактивным учеником», позволяет определить основные профессиональные и человеческие качества учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися, при использовании вербальных и невербальных техник рефлексии.

В консультационном блоке второго занятия «Психологическая гостиная «Зачем я стал учителем?» для эффективного педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися на групповой консультации давались следующие методические приемы:

1. Учителю необходимо выстраивать педагогическое взаимодействие с опорой на доверие, понимание, терпение и любовь к гиперактивным учащимся, принимайте его природные особенности. На непослушное, неадекватное поведение гиперактивных учащихся невозможно повлиять через дисциплинарные нормы, волевые усилия, авторитарные указания и прилюдные наказания.

Станьте гиперактивному учащемуся наставником и даже другом.

2. Вне и во время урока обращайтесь к гиперактивному учащемуся только по имени.

3. Учителю неэтично обсуждать поведение гиперактивного учащегося в классе с другими обучающимися, с коллегами школы. При педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися опирайтесь на его сильные стороны, природную уникальность, одаренность, талант.

4. Непрофессиональные действия учителя становятся причиной появления в коллективе прозвищ, насмешек над гиперактивным учащимся, навешивания ему ярлыков «аутсайдера», «проблемного ученика», «паршивой овцы».

5. Не повышайте дисциплинарно голос на гиперактивного учащегося, не кричите на него, но при объяснении учебного материала будьте запоминающимися и артистичными.

6. В общении с гиперактивными учащимися избегайте категоричных фраз, запретов.

7. Фронтальный опрос каждый день начинайте с гиперактивного учащегося и за малейшее достижение незамедлительно хвалите его, поскольку признание и похвала – это методический инструмент учителя для успешного педагогического взаимодействия с ним [152].

Теоретический блок третьего занятия «Если нет терпения, уходи из школы» с позиций информационной компетентности связан с приобретением новых знаний о понятии «толерантность», толерантность к своим учащимся и к себе. В процессе занятия толерантность рассматривается с применением форм притча-терапии и мини-лекции с элементами игры.

Практический блок призван обучить учителей толерантному отношению к гиперактивным учащимся, научить педагогов уважать гиперактивных учащихся и терпеливо принимать все природные их особенности; научить приемам эффективного педагогического взаимодействия и позитивного принятия учителями личности гиперактивного учащегося. В процессе проведения упражнения-приветствия «Подарок» учителя научились применять приемы толерантного

отношения друг другу. Релаксационные техники были использованы на психогимнастическом упражнении «Коробка с кислотой», которое было направлено на помощь педагогам в избавлении от негативных эмоций и формирование позитивного отношения к себе и другим людям. Игровое упражнение «Волшебное озеро» научило педагогов ценить свою индивидуальность и уважительно относиться к себе и своим эмоциям. В ходе выполнений упражнения «Язык принятия» – «Язык неприятия» и «Я желаю себе и другим...» с применением методов активного обучения, моделирования и приемов активного слушания, которые направлены на освоение приемов установления вербального и невербального взаимодействия, позволило сформировать у педагогов представления и практические навыки толерантного взаимодействия при работе с гиперактивными детьми. Освоение упражнения «Модальность», в котором применялась техника «Ты» и «Я» – высказывания, позволило педагогам открыто и искренно говорить добрые слова себе и другим и позволило применять приемы эффективного взаимодействия и позитивного принятия учителями личности гиперактивного учащегося. Выполнение рефлексивного упражнения кооперативного типа рефлексии обеспечивает проектирование коллективной деятельности и кооперацию совместных действий учителей в форме интроспективного контроля, корректировки или при дальнейшем усложнении мыслительных процессов в ходе реализации педагогической деятельности учителя.

В консультационном блоке занятия для эффективного педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися на групповой консультации давались следующие методические рекомендации:

1. Гиперактивные учащиеся, как правило, в большинстве это неудобные для учителей обучающиеся, так как они всегда что-то делают не так, как все: на уроках поют, едят конфеты, фрукты, без разрешения во время занятия встают и ходят по классу, перебивают учителя, одноклассников, на переменах кого-то задевают, толкают, они всегда громкие и шумные, другими словами учителю трудно удержать неумную энергию гиперактивных учащихся, и они устают от них. Учителю необходимо при педагогическом взаимодействии с гиперактив-

ными учащимися научиться управлять собой, своими эмоциями, чтобы впоследствии управлять поведением гиперактивных учащихся. Будьте избирательны в своих требованиях: обращайтесь свое внимание только на то, что вы решили исправить самым первым и контролируйте это, рекомендуется для себя выбрать самое недопустимое в поведении таких учащихся. Иначе учителю постоянно придется нервничать, отвлекаться на формирующие низкую самооценку гиперактивного учащегося бесполезные замечания, а с высокой раздражительностью учитель теряет авторитет.

2. Покажите гиперактивному учащемуся на своем примере сдержанность в выражении своих эмоций, чувств, настроений.

3. На разные темы вне уроков один на один ведите доверительные разговоры с гиперактивным учащимся, слушайте его заинтересованно и внимательно, давайте ему возможность выговариваться с вами, для них особенно важно признание и общение с учителем.

5. Нестандартные поступки, неадекватные действия гиперактивного учащегося игнорируйте, относитесь к ним с юмором, спокойно.

6. Для эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися учителю необходимо пройти консультацию с медицинскими специалистами: детским неврологом, детским психотерапевтом, клиническим психологом [290].

Теоретический блок четвертого занятия «Я разучился сострадать» рассматривает такие аспекты, как эмпатия к гиперактивным учащимся. Цель данного занятия – получение учителями новых знаний о понятии «эмпатия» при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися. В процессе проведения занятия эмпатия рассматривается с помощью объяснительно-иллюстративных методов, таких как мини-лекция, беседа (мини-лекция «Эмпатия или способность жить сердцем») и применение притча-терапии «Притча об учителе».

В практическом блоке рассматриваются такие аспекты, как мотивация, ценностные ориентации учителя и эмпатия к гиперактивным учащимся. Целью

практического блока занятия является развитие эмпатии учителей во взаимодействии с гиперактивными учениками, развитие мотивации и психологической наблюдательности у педагогов, формирование практических навыков быстрого реагирования на эмоциональное состояние гиперактивных учащихся с учетом ценностных ориентаций обеих сторон педагогического взаимодействия. В процессе проведения игры-приветствия «Я гиперактивный, почувствуй себя мной» учителя научились чувствовать себя гиперактивным учащимся и воспринимать окружающий мир с позиции мотивационно-ценностной сферы гиперактивного учащегося. Упражнения «Чувства по кругу», «Встреча», «Письмо от имени ребенка» позволяют освоить приемы эффективности педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, развить способности видеть ситуацию глазами другого и вербализовать чувства и состояния, а также активизировать у учителей детские воспоминания, благодаря которым они расширяют эмоциональное и ценностное восприятие. В ходе выполнения упражнения «Передать одним словом» учителя развивают умение слушать и учатся применять разные диапазоны интонации, что помогает подчеркнуть важность интонаций в процессе коммуникации. Коррекционно-развивающие упражнения «Солнце» и «Любящий взгляд» с элементами мотивационного (смыслового) тренинга позволяют выявить мотивацию учителей при работе с гиперактивными учащимися и добиться чувства единения и эмоционального понимания друг друга в группе, а также овладеть приемами и техниками развития эмпатии, помогают приобрести смысл своей профессиональной деятельности и способствуют устранению негативного отношения учителя к поведению гиперактивного учащегося. Психогимнастическое упражнение «Песочный домик» с элементами эмоционального тренинга позволяет снять психическое напряжение учителей, позволяет создавать условия и возможности для их самовыражения, помогает настроиться на позитивные эмоции. Выполнение рефлексивного упражнения кооперативно-коммуникативного типа рефлексии обеспечивает проектирование коллективной деятельности и кооперацию совместных действий учителей с гиперактивными учащимися в форме ретроспек-

тивного и перспективного выявления средств и процессов, имевших место в прошлом и корректировку схем и средств возможной будущей деятельности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

В консультационном блоке для эффективного педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися на групповой консультации давались следующие методические средства и приемы:

1. Учителям и родителям гиперактивного учащегося для создания внешней мотивации необходимо пользоваться системой вознаграждений, хвалить и поощрять его за успехи и достижения в учебе, но особенно за те виды деятельности, которые требуют от него концентрации внимания. Поощрения нельзя откладывать, установите быструю обратную связь, такие учащиеся очень чувствительны к моментальной похвале и нуждаются в ней. Исключите из инструментов воздействия негативные отметки, так как система наказаний у гиперактивных учащихся неэффективна, она не работает. Для повышения самооценки гиперактивного учащегося создайте вместе с ним альбом или дневник его успехов и достижений для фиксации в нем только положительных результатов и отметок в виде открыток, наклеек, звездочек, медалей и т.д. Такой альбом или дневник гиперактивный учащийся оформляет самостоятельно на свой вкус и украшает его. Примеры, за которые учащийся получает поощрения: «во время опроса спокойно дождался своей очереди», «не вставал, не выкрикивал с места», «не перебивал учителя во время урока», «выполнял самостоятельно задания», «записал в тетрадь классную работу», «красиво написал слово», «выразительно прочитал стихотворение» и т.д.

2. Чтобы замотивировать гиперактивного учащегося работать письменно обращайтесь своё внимание не на аккуратность, а на правильность написания буквы, слова, предложения, примера, решения задачи, снижайте требования к оформлению, этот прием поможет сформировать у гиперактивного учащегося чувство успеха. Мотивация к учебной деятельности у гиперактивных учащихся напрямую связана с оцениванием их результатов.

3. Обучаясь в начальной школе, особенно в первом классе, гиперактивному учащемуся нужна постоянная помощь и контроль со стороны учителя при подготовке к уроку, проверке по наличию школьных принадлежностей (учебника, пенала, тетради), так как у гиперактивного учащегося отсутствует самоконтроль и самоорганизация, также большой проблемой отвлекаемости таких учащихся является их рассеянность из-за сконцентрированности на своем внутреннем мире (увлечениях, играх, образах), поэтому на переменах они часто забывают подготовиться к предмету и обычно делают это на самом уроке, что отвлекает учителя и весь класс.

4. Устные замечания при педагогическом взаимодействии с гиперактивным учащимся бесполезны и бессмысленны. Для управления поведением гиперактивных учащихся используйте прикосновения, применяйте тактильный контакт (дотроньтесь до его плеча, погладьте по голове, положите руку на спину, возьмите за руку, обнимите) – этот прием оказывается и сигналом, помогающим «включить» внимание гиперактивного учащегося, и средством для снятия напряжения или поощрением.

5. Искусственно и неожиданно для гиперактивного учащегося создавайте ситуации успеха.

6. На неадекватные действия гиперактивного учащегося реагируйте также нестандартно, весело, неожиданным для всех способом: вместе пошутите, посмейтесь, создайте благоприятную атмосферу – этот прием поможет приобщению гиперактивных учащихся к коллективу класса.

8. Забывайте негативные моменты педагогического взаимодействия с гиперактивным учащимся и всегда с улыбкой вспоминайте позитивные.

9. Никогда не сравнивайте поведение гиперактивного учащегося с примерным поведением его одноклассников.

10. Учителю важно создать атмосферу доверия для гиперактивного учащегося, поэтому искренне интересуйтесь его увлечениями, жизнью, ориентируйтесь на такого особенного учащегося, черпайте в нем информацию для своего развития.

11. При индивидуальном общении учителя с гиперактивным учащимся необходимо держать зрительный контакт, можете взять его за руку.

12. Развивайте у себя способность к эмпатии, представляйте себя на месте гиперактивного учащегося для понимания его эмоций, чувств, проживайте в себе его состояния.

13. На уроке сделайте гиперактивного учащегося своим ассистентом. Например, при выполнении какого-либо задания просите гиперактивного учащегося продублировать тест задания, инструкцию, с одной стороны, этот прием поможет сформировать у него навык самоконтроля, вы проверите его произвольное внимание, с другой стороны, появится дополнительная возможность похвалить гиперактивного учащегося, повысив тем самым его самооценку перед одноклассниками, доверив важную роль своего помощника [290].

В теоретическом блоке пятого занятия «Как избежать конфликтов, взаимодействуя с гиперактивными учащимися» учителями осуществляется приобретение новых знаний о понятии «конфликт», особенностях конструктивного взаимодействия с гиперактивными учащимися. С помощью лекции-дискуссии с визуализацией информации (лекция «Условия психологической готовности учителя эффективно педагогически взаимодействовать с гиперактивными учащимися и их родителями») и притча-терапии (притча «Мешок картошки») были изучены следующие проблемные вопросы: «Как уберечь себя от конфликтов? Как разрешить конфликтную ситуацию?». Это позволило учителям сформировать потребность в получении новых психологических знаний и желание использовать их в работе с гиперактивными учащимися. Применение теста «Конфликтная компетентность учителя» позволило популяризировать и разъяснить результаты психологических исследований, которые помогают в понимании разных аспектов возникновения конфликтов при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

В практическом блоке происходит обучение учителей способам избегания конфликтных ситуаций с гиперактивным учащимся и его родителями; приобретается опыт учителей по использованию методов и приемов эффективного

взаимодействия с учащимися. В процессе проведения упражнения-приветствия «Приветствие по кругу» учителя научились применять приемы бесконфликтного отношения друг другу. Ситуативные задачи «учитель и гиперактивный учащийся» и ролевая игра «учитель и родитель гиперактивного учащегося» направлены на формирование умения децентрации, развитие навыков эффективного решения конфликтных ситуаций. Упражнения «Дыхание перед боем» и «Массирование» с элементами эмоционального тренинга и техники саморегуляции дыхания позволили снять психическое напряжение учителей, возникшее при освоении приемов, позволило создавать условия и возможности для их самовыражения и научиться саморегуляции через дыхание. Психогимнастические упражнения «Муха», «Лимон», «Сосулька», «Воздушный шар» с элементами когнитивного (смыслового) тренинга позволили снять мышечное напряжение, снять напряжение с лицевой мускулатуры и в общем скорректировать управление состоянием мышечного напряжения и расслабления. Упражнение «Прекрасный сад» помогло произвести психологическую коррекцию, укрепить самооценку, развить межличностные навыки и отношения, помочь в понимании своих мыслей и чувств. Выполнение рефлексивного упражнения, кооперативно-коммуникативного типа, обеспечивает проектирование коллективной деятельности и кооперацию совместных действий учителей в форме интроспективного контроля, а также ретроспективного выявления процессов, имевших место в прошлом и корректировку схем и средств возможного будущего педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися.

В консультационном блоке для эффективного педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися на групповой консультации давались следующие методические приемы:

1. Учителю необходимо часто контактировать, доверительно общаться с родителями гиперактивного учащегося, но не для того, чтобы жаловаться на своего ученика, а для того, чтобы хвалить его за что-то, учитель может ограждать гиперактивного учащегося от наказаний, рассказывая его родителям об успехах, достижениях, обращая свое внимание на его способности, понимая,

что какие-то проступки из школьной жизни не являются умышленными, они предопределены природой синдрома СДВГ и без общей помощи и поддержки взрослых гиперактивный учащийся не сможет справиться с трудностями в учебе и коммуникации.

2. Учителю рекомендовано организовывать взаимодействие со школьным психологом, так как он может помочь адаптироваться гиперактивным учащимся в условиях школьной жизни во время проведения индивидуальных занятий через игру, примеры ситуаций, объяснения социальных норм и правил общения со сверстниками, с учителями.

3. Для выработки навыка планирования и организации своей деятельности в школе гиперактивному учащемуся нужна помощь со стороны учителя, которому необходимо взаимодействовать с его родителями, в совместном составлении расписания школьной жизни (распорядка дня) гиперактивного учащегося, которому он будет следовать. А для мотивации к учебе по расписанию учитель и родители должны обязательно хвалить и поощрять гиперактивного учащегося.

4. Прослеживается прямая взаимосвязь отношений одноклассников к личности гиперактивного учащегося в коллективе, то есть «мы относимся к нему так же, как и наш учитель». Поэтому, чтобы гиперактивному учащемуся не стать аутсайдером, учитель должен открыто поддерживать его во всем, оказывать коммуникативную помощь [152].

Таким образом, формой реализации просветительской работы по программе «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» является организация групповых занятий (дискуссии, обсуждения, профилактические беседы, притча-терапия) и формирование когнитивного и мотивационно-ценностного компонентов психологической готовности.

Следовательно, просветительская направленность работы программы «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» обеспечила приобретение новых

профессиональных знаний о гиперактивных учащихся, их возможностях и индивидуальных особенностях, приобретение знаний о способах и приемах эффективного педагогического взаимодействия и позитивного принятия учителями личности гиперактивного учащегося, понимания себя, а также приобретение знаний, которые способствуют созданию благоприятного климата в группе и обеспечивают мотивацию для их дальнейшей профессиональной деятельности при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися. Тем самым осуществляется подготовка к освоению практического блока – психокоррекционной и развивающей работы с учителями, которая проходит параллельно с просветительской работой.

Тренинговая работа программы «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» обеспечивает формирование деятельностного и эмоционально-волевого компонентов психологической готовности. Тренинговые занятия способствовали освоению приемов и методов, направленных на формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; развитию толерантности и эмпатии, техники позитивного принятия личности гиперактивных учащихся; совершенствованию навыков в построении конструктивных способов педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися; умению организации педагогического процесса с учетом возможностей и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся. Практический блок опирается на знания, полученные в ходе просветительской работы теоретического блока. Упражнения и информация, представленные на мини-лекциях и на тренинговых занятиях теоретического блока, углубляются, и учителя приобретают практические навыки психокоррекционного и развивающего характера. На занятиях применяются упражнения и другие виды работы, представленные в книгах, исследованиях отечественных и зарубежных авторов (в соответствии с модификацией, ориентированной на особенности российского менталитета), а также авторские разработки. Структура и содержание занятий являются авторскими.

Консультационная работа программы «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учениками» обеспечила формирование всех структурных компонентов психологической готовности учителя: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и деятельностного компонентов.

По результатам консультационной работы групповых занятий программы «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» всем участникам занятий раздавались «Методические рекомендации педагогам для успешного обучения гиперактивных учащихся или учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ)» [152].

Важно отметить, что не только теоретический, практический и консультационный блоки были направлены на формирование структурных компонентов психологической готовности, но и каждое занятие программы «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» способствовало формированию определенного структурного компонента психологической готовности. Например, на формирование когнитивного компонента психологической готовности направлено занятие №1 «Шустрые дети» или «Всё о гиперактивности» и занятие №5 – тренинг «Как избежать конфликтов при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися», где достигается формирование информационной и коммуникативной компетентности учителей при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

На формирование мотивационно-ценностного компонента психологической готовности направлено занятие №4 «Я разучился сострадать».

На формирование эмоционально-волевого компонента психологической готовности направлено занятие №3 «Если нет терпения, уходи из школы».

На формирование деятельностного компонента психологической готовности направлено занятие №2 «Психологическая гостиная «Зачем я стал учителем»».

Таким образом, в ходе разработки модели обозначены ее цель и задачи, обоснованы подходы, на которых она базируется; выявлены и раскрыты психолого-педагогические условия, способствующие формированию психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; разработан алгоритм реализации программы «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися».

Выводы по главе II

1. Разработана модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Модель содержит: 1) цель – формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; 2) структурные компоненты психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный; 3) подходы к формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: гуманистический, компетентностный, аксиологический, деятельностный; 4) содержание процесса формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися; 5) направления формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: просветительская, тренинговая, консультативная работа; 6) формы и методы формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: тренинги, мини-лекции, беседы, консультации; 7) прогнозируемый результат: психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

2. Разработана программа «Формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися», содержание которой конструируется исходя из содержания когнитивного, эмо-

ционально-волевого, мотивационно-ценностного, деятельностного компонентов. Обозначенное содержание реализуется с помощью комплекса занятий, включающих в себя три блока: теоретический, практический и консультационный.

Теоретический блок обеспечивает овладение учителем комплекса теоретических знаний смежных наук: медицинских знаний – о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей, о факторах возникновения и симптомах проявления синдрома СДВГ; знаний детской нейропсихологии – о нейропсихологических методах диагностики и коррекции поведения гиперактивных учащихся, о нейрофизиологических особенностях и цикличности работы головного мозга детей с СДВГ; психологических знаний – о возрастных и индивидуальных особенностях развития гиперактивных учащихся, о психологической диагностике гиперактивных учащихся, о психоэмоциональной модели гиперактивного учащегося; педагогических знаний – о методических приемах и техниках организации обучения гиперактивных учащихся в условиях класса. Просветительский блок осуществляется в форме мини-лекций, притча-терапии.

Практический блок направлен на освоение учителем простейших релаксирующих техник, упражнений на концентрацию внимания, психогимнастики, занятий, направленных на устранение стереотипов, некорректных педагогических действий по отношению к гиперактивным учащимся, решение ситуативных задач, использование ролевых игр.

Консультативный блок реализуется в процессе индивидуального и группового консультирования очного и дистанционного формата, проводится в форме индивидуальной и групповой беседы или групповой дискуссии.

3. Разработан опросник для определения уровня развития структурных компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Уровень сформированности когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися изучается

через вопросы и ситуативные задачи, направленные на раскрытие показателей конкретного компонента, свидетельствующего в комплексе об уровне развития психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

4. Определены методы научно-педагогических исследований, с помощью которых выявляется уровень развития психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Психолого-педагогическое условие: формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании, изучается с помощью методики «Конфликтная компетентность учителя» (автор И.И. Рыданова). Психолого-педагогическое условие: распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, изучается с помощью методики «Диагностика «эмоционального интеллекта» (автор Н. Холл). Психолого-педагогическое условие: ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии, изучается с помощью методики «Определение сформированности ценностных ориентаций» (автор М. Рокич, в адаптации Б.С. Круглова). Психолого-педагогическое условие: применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся, изучается с помощью методики «педагогические ситуации» (автор Р.С. Немов).

ГЛАВА III. РЕЗУЛЬТАТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ГИПЕРАКТИВНЫМИ УЧАЩИМИСЯ

1. Анализ уровня сформированности психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися

Констатирующий этап экспериментального исследования направлен на изучение формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Для выявления и определения компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися нами использовался комплекс психодиагностических методов и методик, адекватных целям и задачам экспериментальной работы.

В данном параграфе отражаются результаты констатирующего этапа, где участвовали 350 учителей средних общеобразовательных школ. В завершении констатирующего этапа были получены данные первичной диагностики, которые для проведения формирующего эксперимента позволили сформировать контрольную группу – 65 учителей и экспериментальную группу – 40 учителей.

Рассмотрим полученные результаты констатирующего этапа эксперимента по изучению сформированности психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Исследование началось с использования опросника «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М. Минияров, Е.В. Чижова), который направлен на покомпонентное изучение психологической готовности.

Представим результаты когнитивного компонента психологической готовности учителя (см. Диаграмма 1).

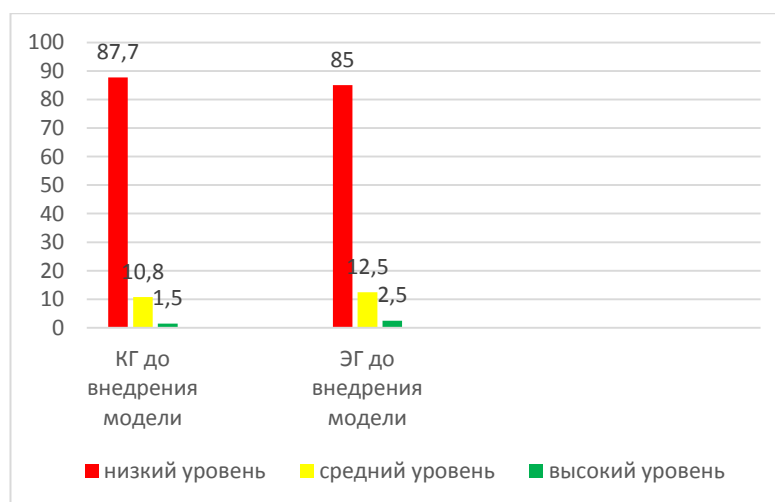


Диаграмма 1. Уровни проявления когнитивного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ до внедрения модели

На диаграмме 1 представлены уровни проявления когнитивного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ, из которой видно, что в КГ низким уровнем обладают 87,7% учителей, средним уровнем – 10,8% и высоким уровнем – 1,5%. В ЭГ низкий уровень характерен для 85%, средний уровень – для 12,5% и высокий уровень – 2,5%. В обеих группах КГ и ЭГ преобладает низкий уровень проявления когнитивного компонента психологической готовности. Это свидетельствует о том, что учителя не имеют представлений о медицинском заболевании синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у учеников, в меньшей степени знают о клинических проявлениях, симптомах и психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; об особенностях построения учебного процесса обучения детей с СДВГ; о психолого-педагогических средствах и методах коррекции особенностей развития и поведения учащихся с СДВГ; о факторах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей; о психоэмоциональной модели личности гиперактивного учащегося.

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\varphi^*=0,393$, при $p \geq 0,05$), средним уровнем ($\varphi^*=0,264$, при $p \geq 0,05$) и с высоким уровнем ($\varphi^*=0,358$ при p

$\geq 0,05$) по проявлению когнитивного компонента психологической готовности учителя (см. Приложение 6,7 и 15).

По результатам тестирования уровня сформированности эмоционально-волевого компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ до внедрения модели были получены следующие показатели (см. Диаграмма 2).

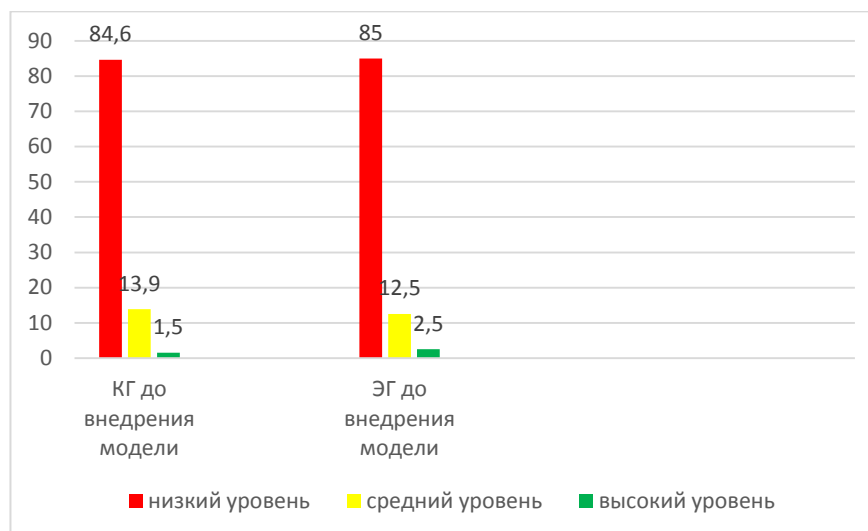


Диаграмма 2. Уровни проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ до внедрения модели

Низкий уровень характерен для 84,6 % КГ и 85% ЭГ, средний уровень характерен для 13,9% в КГ и 12,5% ЭГ и высокий уровень проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности характерен 1,5% КГ и 2,5% ЭГ. В обеих группах КГ и ЭГ у учителей преобладают низкий и средний уровни проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности. Это свидетельствует о том, что у учителей КГ и ЭГ слабо развиты умение управлять собой при взаимодействии с гиперактивными учащимися; умение преодолевать сомнения, страхи; умение мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке при взаимодействии с гиперактивными учащимися; умение владеть своими чувствами; умение проявлять тактичность и толерантность с гиперактивными учащимися; умение проявлять во время учебно-воспитательной деятельности эмпатию, доброту, доброжелательность к гиперактивным учащимся.

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\varphi^*=0,055$, при $p \geq 0,05$), средним уровнем ($\varphi^*=0,189$, при $p \geq 0,05$) и с высоким уровнем ($\varphi^*=0,358$, при $p \geq 0,05$) по эмоционально-волевому компоненту психологической готовности у учителей (см. Приложение 16).

Всё это свидетельствует о недостаточной психолого-эмоциональной волевой подготовке учителей при встрече с гиперактивными учащимися. По-видимому, это частично может зависеть от степени сформированности мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей (см. Диаграмму 3).

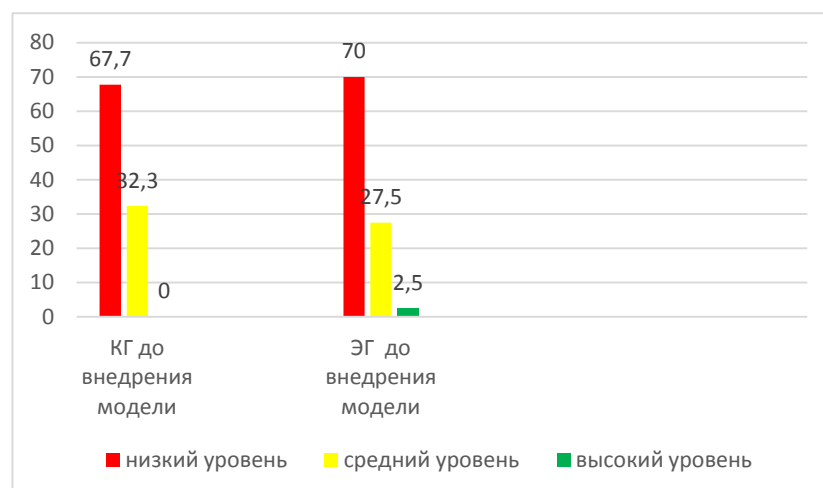


Диаграмма 3. Уровни проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ до внедрения модели

Формирование мотивационно-ценностного компонента у учителей представлено на диаграмме 3: низкий уровень характерен для 67,7% КГ и 70% ЭГ, средний уровень характерен для 32,3% в КГ и 27,5% ЭГ, высокий уровень проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности характерен 0% КГ и 2,5% ЭГ.

В обеих группах КГ и ЭГ у учителей преобладают низкий и средний уровни проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности – это свидетельствует о том, что учителя, как КГ, так и ЭГ, недоста-

точно владеют умением руководствоваться моральными ценностями при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися; они не всегда придают значение ценностному отношению к гиперактивным учащимся в процессе учебно-воспитательной работы; у них наблюдается низкий и средний уровень направленности на самопознание и саморазвитие собственных инструментальных и терминальных ценностей; учителя с низким и средним уровнем сформированности мотивационно-ценностного компонента слабо мотивированы на создание ценностно-позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося. Они не повышают самооценку гиперактивному учащемуся, не хвалят его, не поощряют за достижения.

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\phi^*=0,244$, при $p \geq 0,05$) и средним уровнем по проявлению мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей ($\phi^*=0,522$, при $p \geq 0,05$). Сравнение показателей КГ и ЭГ с помощью критерия углового преобразования Фишера высокого уровня проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей не осуществляется при 0 ни в одном из показателей (см. Приложение 17).

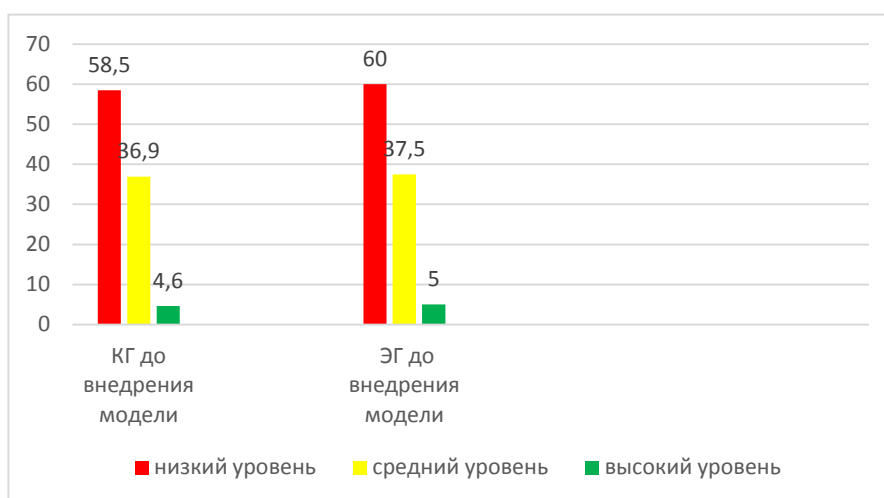


Диаграмма 4. Уровни проявления деятельностного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ до внедрения модели

На диаграмме 4 представлены уровни проявления деятельностного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ. Как видно из диаграммы 4, низкий уровень характерен для 58,5% КГ и 60% ЭГ, средний уровень характерен для 36,9% в КГ и 37,5% ЭГ и лишь для 4,6 % КГ и 5% ЭГ характерен высокий уровень проявления деятельностного компонента психологической готовности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у учителей КГ и ЭГ в недостаточной степени развито умение управлять своими профессиональными усилиями; умение справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивных учащихся; умение прогнозировать уровень учебных возможностей гиперактивных учащихся; умение взаимодействовать с родителями, психолого-педагогическими и медицинскими специалистами; умение направлять свои профессиональные усилия на безусловное выполнение задач всестороннего развития личности гиперактивного учащегося. Они недостаточно владеют психологическими приемами и средствами установления и поддержания контактов с гиперактивными учащимися, не выстраивают бесконфликтный конструктивный диалог.

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\varphi^*=0,149$, при $p \geq 0,05$), средним уровнем ($\varphi^*=0,095$, при $p \geq 0,05$) и с высоким уровнем ($\varphi^*=0,06$, при $p \geq 0,05$) по проявлению деятельностного компонента психологической готовности у учителей (см. Приложение 18).

Для того чтобы педагогическое взаимодействие учителя с гиперактивными учащимися осуществилось в полной мере эффективно, необходимо выявление и определение психолого-педагогических условий, которые способствуют формированию и развитию компонентов изучаемой психологической готовности. Для определения сформированности психолого-педагогических условий было проведено дополнительное исследование.

Одним из таких условий является сформированность коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании, которая может способствовать развитию когнитивного компонента психологической готовности. Нами использовалась методика «Конфликтная компетентность учителя», автор И.И. Рыданова (см. Диаграмму 5).

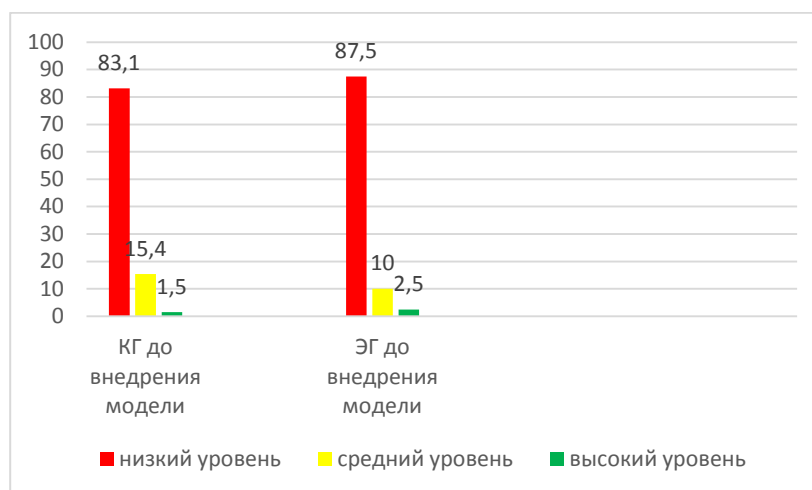


Диаграмма 5. Уровни проявления конфликтной компетентности учителя КГ и ЭГ до внедрения модели

На диаграмме 5 представлены уровни сформированности конфликтной компетентности в КГ и ЭГ у учителей. Как видно из диаграммы 5, низкий уровень характерен для 83,1 % КГ и 87,5 % ЭГ, средний уровень характерен для 15,4 % в КГ и 10% ЭГ и 1,5% КГ и 2,5% ЭГ имеют представления о конфликтной компетентности. Именно для этих учителей характерен высокий уровень проявления конфликтной компетентности учителя.

В основном у значительной части учителей из КГ и ЭГ преобладают низкий и средний уровни проявления конфликтной компетентности. По-видимому, эти учителя будут испытывать затруднения в решении конфликтных ситуаций, возникающих с гиперактивными учащимися.

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\phi^*=0622$, при $p \geq 0,05$),

средним уровнем ($\varphi^*=0,811$ при $p \geq 0,05$) и с высоким уровнем ($\varphi^*=0,358$ при $p \geq 0,05$) проявления конфликтной компетентности учителя (см. Приложение 19).

Следует отметить, что коммуникативная компетентность учителей тесно связана с уровнем развития у них эмоционального интеллекта.

Распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание – это ещё одно условие, обеспечивающее успешное педагогическое взаимодействие с гиперактивными учащимися. Мы определяли его с помощью методики «Диагностика «эмоционального интеллекта» (автор Н. Холл). Это важное психолого-педагогическое условие для развития эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися (см. Диаграмму 6).

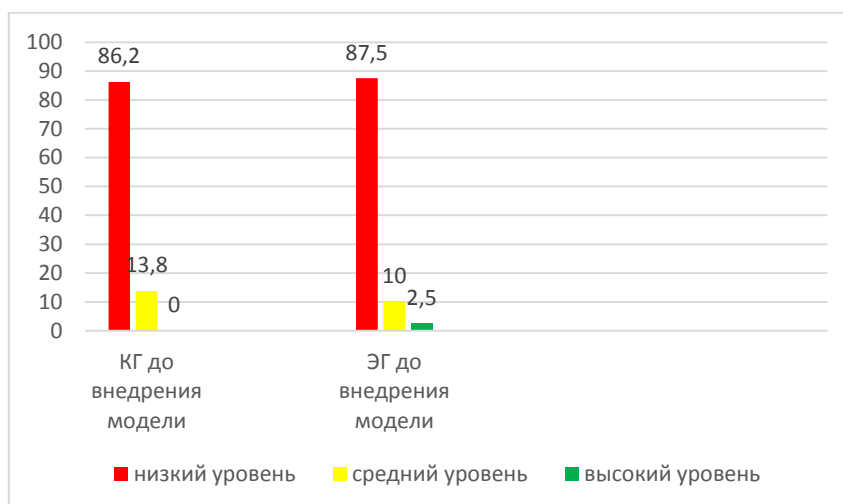


Диаграмма 6. Уровни проявления эмоционального интеллекта КГ и ЭГ до внедрения модели

На диаграмме 6 представлены уровни проявления эмоционального интеллекта учителя в КГ и ЭГ. Как видно из диаграммы 6, низкий уровень характерен для 86,2% КГ и 87,5% ЭГ, средний уровень характерен для 13,8% в КГ и 10% ЭГ и 0% КГ и 2,5% ЭГ характерен для высокого уровня развития эмоционального интеллекта у учителя.

По результатам исследования в контрольной и экспериментальной группах преобладает низкий уровень проявления эмоционального интеллекта учи-

телей, им в меньшей степени свойственна эмоциональная осведомленность, способность управлять своими эмоциями, проявлять эмпатию, распознавать эмоции других людей.

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\phi^*=0,194$, при $p \geq 0,05$), средним уровнем ($\phi^*=0,582$, при $p \geq 0,05$) проявления эмоционального интеллекта. Сравнение КГ и ЭГ с помощью критерия углового преобразования Фишера по показателю высокого уровня проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей не осуществляется при 0 в одном из показателей (см. Приложение 20).

Одним из важнейших психолого-педагогическим условием, обеспечивающим развитие мотивационно-ценностного компонента, являются ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося, формирующиеся в процессе мини-лекций, притча-терапии.

Для изучения этого условия мы использовали методику «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б.С. Круглова (адаптированный вариант методики М.Рокича) (см. Диаграмму 7).

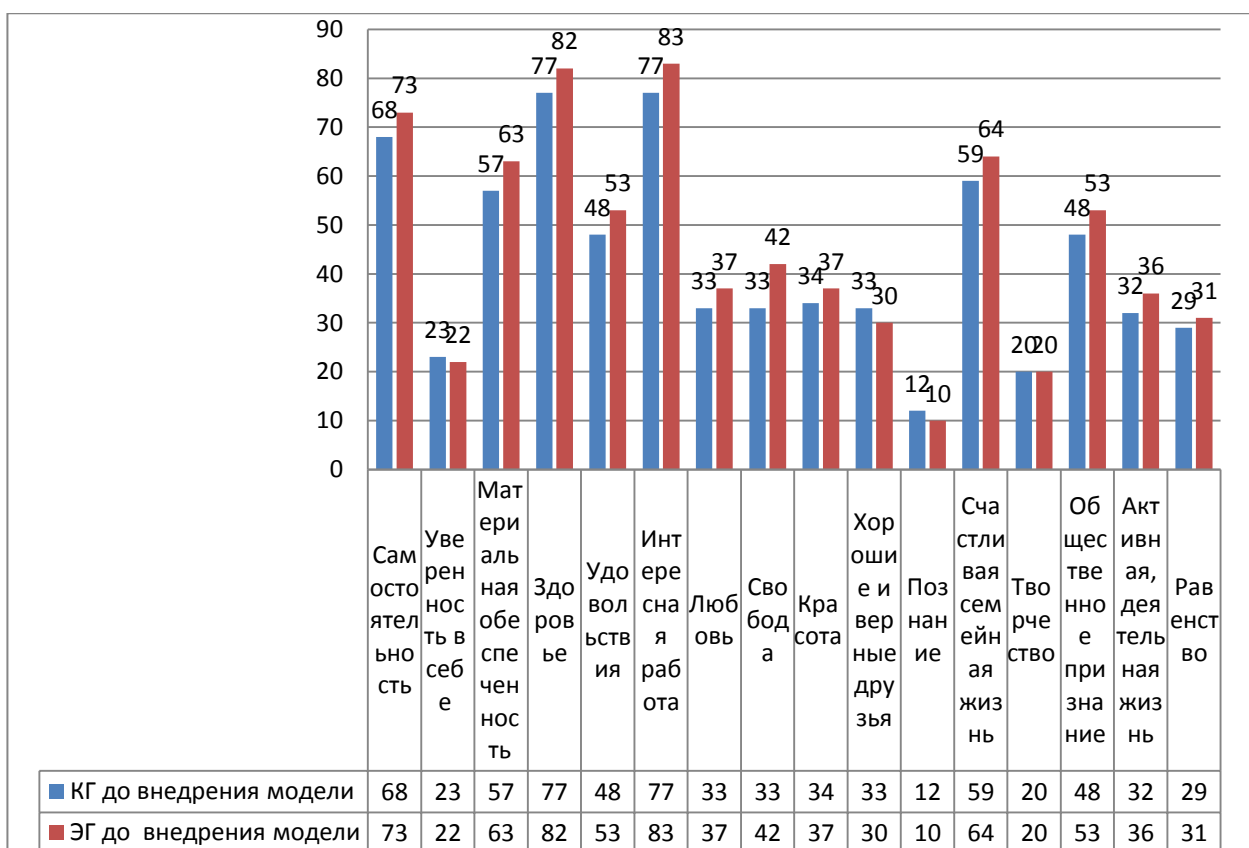


Диаграмма 7. Определение ценностных ориентаций по параметру «ценности-знания» (терминальные ценности) КГ и ЭГ до внедрения модели

На диаграмме 7 представлена сформированность ценностных ориентаций по параметру «ценности-знания» (терминальные ценности) КГ и ЭГ до внедрения модели. Как видно из диаграммы 7, терминальные ценности представлены таким образом: самостоятельность представлена в КГ 68%, а в ЭГ 73%; уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений) в КГ 23%, а в ЭГ 22%; материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни) в КГ 57%, а в ЭГ 63%; здоровье (физическое и психическое) в КГ 77 %, а в ЭГ 82%; удовольствия (жизнь, развлечения, приятное проведение времени) в КГ 48%, а в ЭГ 53%; интересная работа в КГ 77%, ЭГ 83 %; любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) КГ 33%, в ЭГ 37%; свобода как независимость в поступках и действиях в КГ 33%, в ЭГ 42%; красота (переживание прекрасного в природе и искусств в КГ 34 %, в ЭГ 37%; хорошие и верные друзья в КГ 33%, в ЭГ 30%; познание (возможно, расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие) в КГ 12 %, в ЭГ

10 %; счастливая семейная жизнь в КГ 59 %, в ЭГ 64 %; творчество (возможность творческой деятельности) в КГ 20%, в ЭГ 20%; общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей) в КГ 48%, в ЭГ 53%; активная, деятельная жизнь в КГ 32%, в ЭГ 36%; равенство (братство, равные возможности для всех) в КГ 29%, в ЭГ 31%.

Как видно из диаграммы, на констатирующем этапе в ЭГ и КГ наибольшую ценность у учителей составляли следующие жизненные ценности: «самостоятельность», «материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)», «здоровье (физическое и психическое)», «удовольствия (жизнь, развлечения, приятное проведение времени)», «интересная работа», «счастливая семейная жизнь», «общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)».

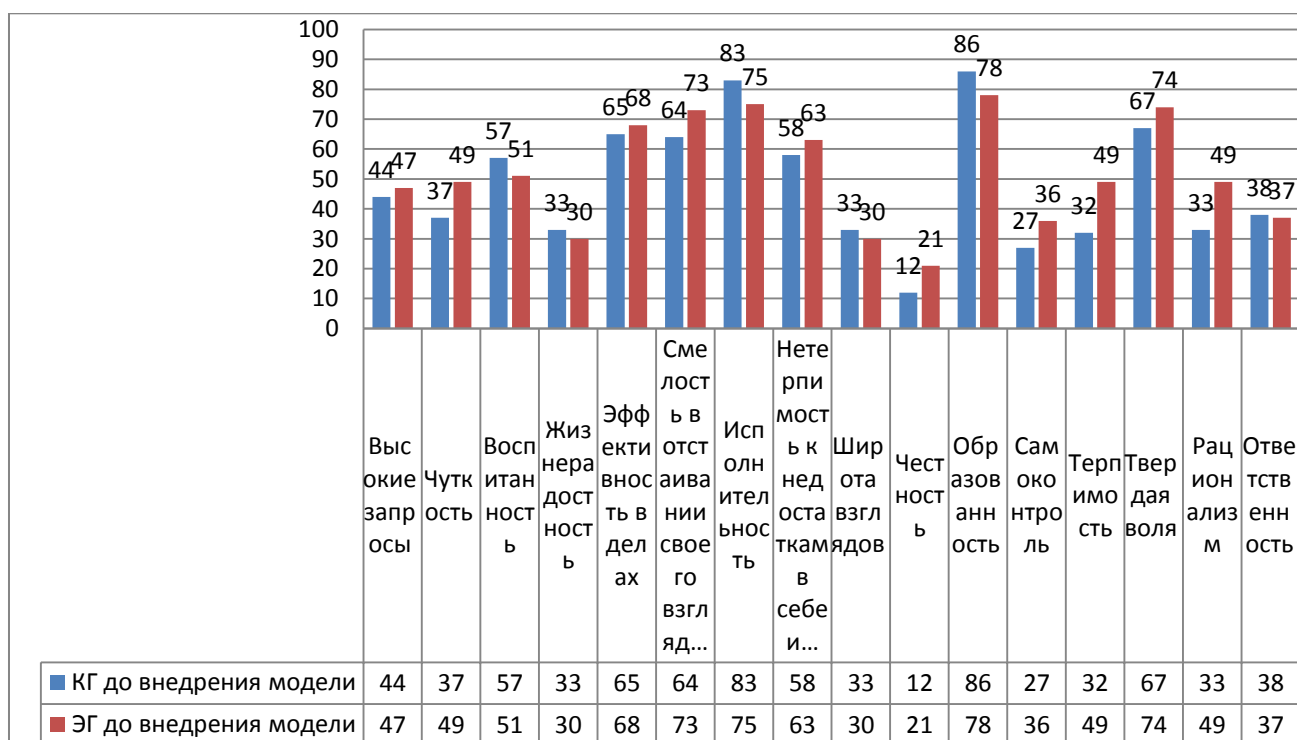


Диаграмма 8. Определение ценностных ориентаций по параметру «ценности-средства» (инструментальные ценности) КГ и ЭГ до внедрения модели

На диаграмме 8 представлена сформированность ценностных ориентаций по параметру «ценности-средства» (инструментальные ценности) КГ и ЭГ до внедрения модели. Инструментальные ценности распределились следующим образом: высокие запросы в КГ 44%, в ЭГ 47%; чуткость в КГ 37%, в ЭГ 49%;

воспитанность в КГ 57%, в ЭГ 51%; жизнерадостность в КГ 33%, в ЭГ 30%; эффективность в делах в КГ 65 %, в ЭГ 68%; смелость в отстаивании своего взгляда, мнения в КГ 64%, в ЭГ 73%; исполнительность в КГ 83%, в ЭГ 75%; нетерпимость к недостаткам в себе и других в КГ 58%, в ЭГ 63%; широта взглядов в КГ 33%, в ЭГ 30 %; честность в КГ 12%, в ЭГ 21%; образованность в КГ 86%, в ЭГ 78%, самоконтроль в КГ 27%, в ЭГ 36%; терпимость в КГ 32%, в ЭГ 49%; твердая воля в КГ 67%, в ЭГ 74%; рационализм в КГ 33%, в ЭГ 49%; ответственность в КГ 38%, в ЭГ 37 %.

Как видно из диаграммы 8, на констатирующем этапе в ЭГ и КГ наибольшую значимость у учителей составляли следующие качества личности педагога: «высокие запросы (высокие притязания)», «воспитанность (хорошие манеры, вежливость)», «эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе)», «смелость в отстаивании своего взгляда, мнения», «исполнительность (дисциплинированность)», «нетерпимость к недостаткам в себе и других», «образованность (широта знаний, высокая общая культура)», «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)».

Следовательно, на констатирующем этапе существенных различий в показателях параметра определения ценностных ориентаций учителя в ЭГ и КГ не выявлено.

Не менее важным условием, обеспечивающим психологическую готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, является применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия, базирующегося на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся. Для его изучения использовалась методика «Педагогические ситуации» (автор Р.С. Немов), которая позволяет выявить у учителей педагогические способности (см. Диаграмму 8).

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\phi^*=0,134$, при $p \geq 0,05$),

средним уровнем ($\phi^*=0,09$, при $p \geq 0,05$) и с высоким уровнем ($\phi^*=0,179$, при $p \geq 0,05$) проявления ориентации на педагогические ценности учителя (см. Приложение 21).

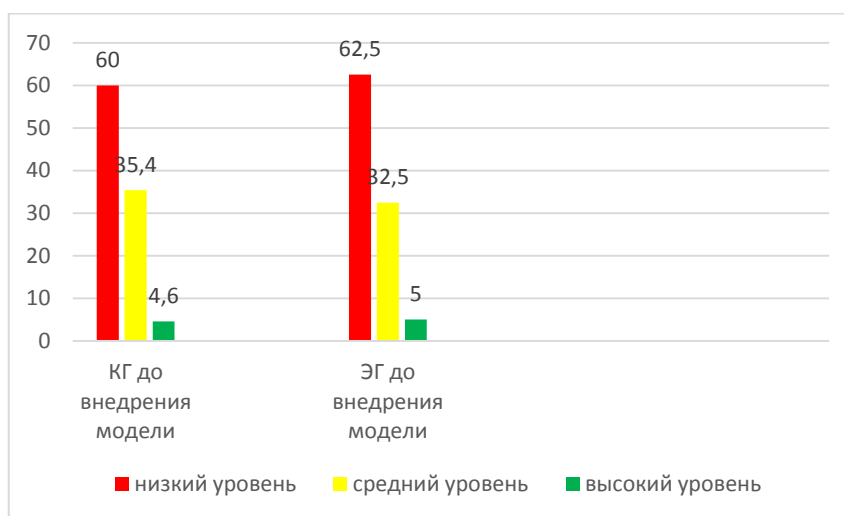


Диаграмма 9. Уровни развития педагогических способностей учителя КГ и ЭГ до внедрения модели

На диаграмме 9 представлены уровни развития педагогических способностей учителя КГ и ЭГ до внедрения модели. Как видно из диаграммы 9, низкий уровень характерен для 60% КГ и 62,5% ЭГ, средний уровень характерен для 35,4% в КГ и 32,5% ЭГ и для 4,6 % КГ и 5% ЭГ характерен высокий уровень развития педагогических способностей учителя. По результатам методики преобладает количество учителей, для которых характерен низкий и средний процент развития педагогических способностей.

При сравнении результатов КГ и ЭГ до внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлено отсутствие значимых различий по количеству учителей с низким уровнем ($\phi^*=0,254$, при $p \geq 0,05$), средним уровнем ($\phi^*=0,304$, при $p \geq 0,05$) и с высоким уровнем ($\phi^*=0,095$, при $p \geq 0,05$) проявления развития педагогических способностей учителя (см. Приложение 22).

Рассмотрим уровни сформированности покомпонентной психологической готовности учителей в КГ и ЭГ до внедрения модели (см. Диаграмма 10).

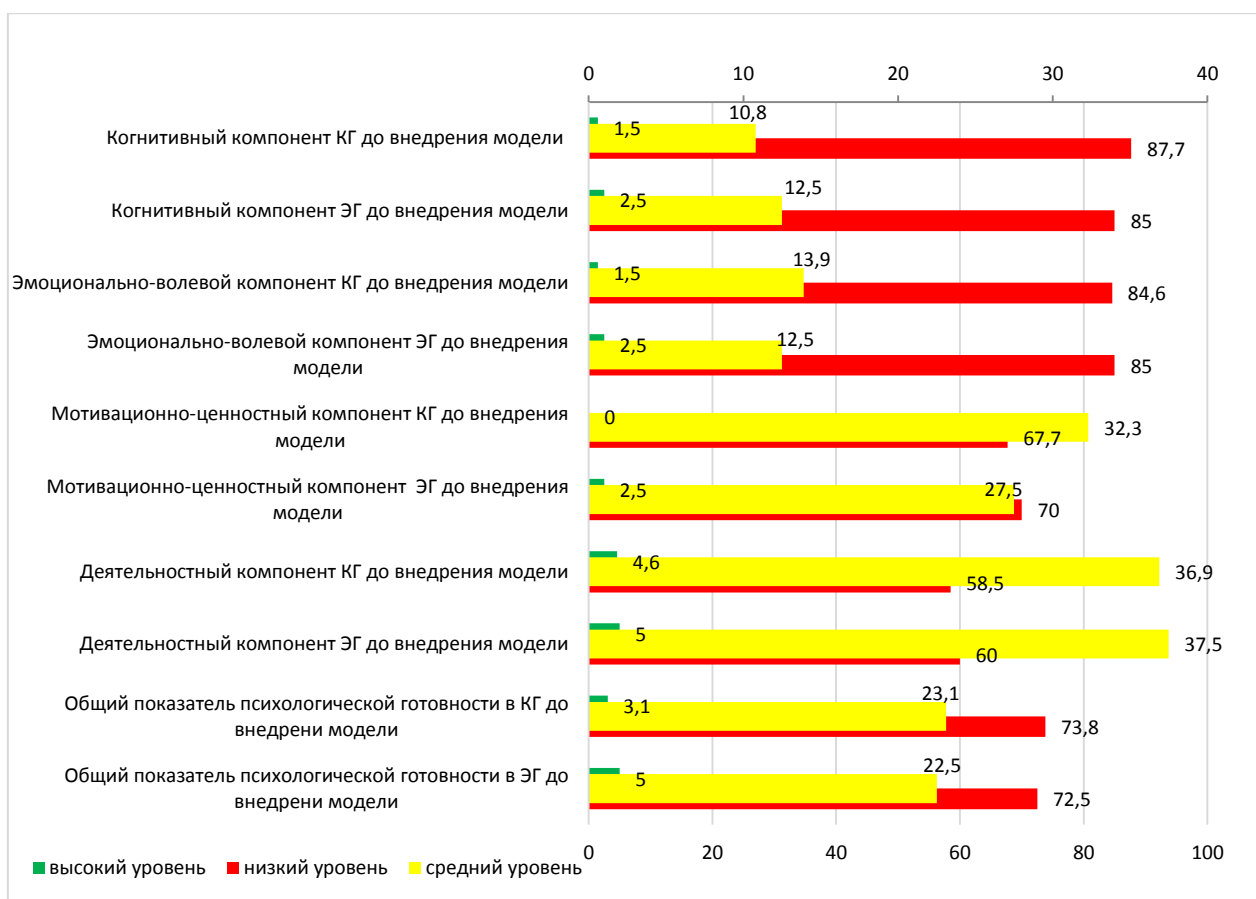


Диаграмма 10. Уровни формирования покомпонентной психологической готовности учителей в КГ и ЭГ до внедрения программы модели

В диаграмме 10 представлены уровни проявления когнитивного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ, из которой видно, что в КГ для низкого уровня характерно – 87,7%, для среднего уровня характерно – 10,8%, а для высокого уровня – 1,5%. В ЭГ для низкого уровня характерно – 85%, для среднего уровня характерно – 12,5%, а для высокого уровня – 2,5%.

В диаграмме 10 представлены уровни проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ. Как видно из диаграммы 10, низкий уровень характерен для 84,6 % КГ и 85% ЭГ, средний уровень характерен для 13,9% в КГ и 12,5% ЭГ и для 1,5% КГ и 2,5% ЭГ характерен высокий уровень проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности.

В диаграмме 10 представлены уровни проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ. Как видно из диаграммы 10, низкий уровень характерен для 67,7% КГ и 70% ЭГ,

средний уровень характерен для 32,3% КГ и 27,5% ЭГ и 0% КГ и 2,5% ЭГ характерен высокий уровень проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности.

В диаграмме 10 представлены уровни проявления деятельностного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ. Как видно из диаграммы 10, низкий уровень характерен для 58,5% КГ и 60% ЭГ, средний уровень характерен для 36,9% в КГ и 37,5% ЭГ и лишь для 4,6 % КГ и 5% ЭГ характерен высокий уровень проявления деятельностного компонента психологической готовности.

В диаграмме 10 по общему показателю психологической готовности низкий уровень характерен для 73,8% КГ и 72,5% ЭГ, средний характерен для 23,1% КГ и 22,5 % ЭГ, лишь для 3,1 % КГ и 5% ЭГ характерен высокий уровень общей психологической готовности.

Рассмотрим показатели реализации условий в КГ и ЭГ до внедрения модели (см. диаграмма 11).

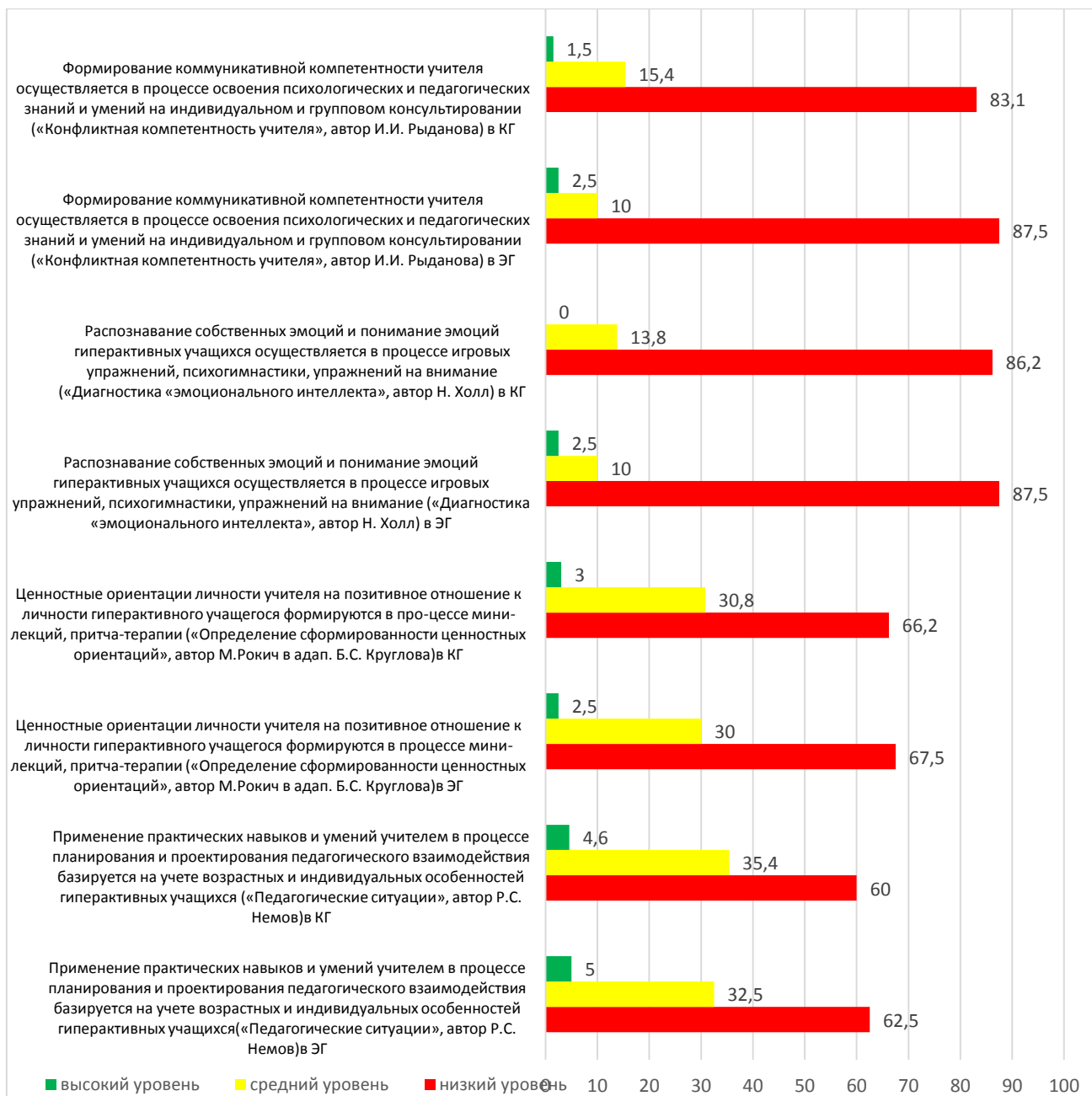


Диаграмма 11. Показатели реализации условий в КГ и ЭГ до внедрения программы модели

В диаграмме 11 представлены результаты такого психолого-педагогического условия, как формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании, которые могут способствовать развитию когнитивного компонента психологической готовности, уровню проявления конфликтной компетентности учителя в КГ и ЭГ. Как видно из диаграммы 11, низкий уровень характерен для 83,1 % КГ и 87,5 % ЭГ, средний уровень характерен для 15,4 % в КГ и 10% ЭГ и 1,5% КГ

и 2,5% ЭГ имеют представления о конфликтной компетентности, именно для этих учителей характерен высокий уровень проявления конфликтной компетентности учителя. Использование конфликтной компетенции учителем не всегда возможно, так как её применение зависит от уровня развития у учителей эмоционального интеллекта.

Следовательно, в диаграмме 11 представлены результаты такого психолого-педагогического условия, как распознавание собственных эмоций и понимания эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, уровни проявления эмоционального интеллекта учителя в КГ и ЭГ. Как видно из диаграммы 11, низкий уровень характерен для 86,2% КГ и 87,5% ЭГ, средний уровень характерен для 13,8% в КГ и 10% ЭГ и для 0% КГ и 2,5% ЭГ характерен высокий уровень развития эмоционального учителя. Эмоциональный интеллект проявляется на основе ориентации на педагогические ценности учителя при взаимодействии с гиперактивными учащимися.

В диаграмме 11 представлены результаты такого психолого-педагогического условия, как ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии, уровни сформированности ценностных ориентаций учителя КГ и ЭГ до внедрения модели. Как видно из диаграммы 11, низкий уровень характерен для 66,2% КГ и 67,5% ЭГ, средний уровень характерен для 30,8% в КГ и 30% ЭГ и для 3% КГ и 2,5% ЭГ характерен высокий уровень ориентации на педагогические ценности учителя КГ и ЭГ до внедрения модели. Формирование ценностных ориентаций учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися осуществляется на основе организации практического применения специальных методических приемов и рекомендаций по обучению гиперактивных учащихся.

В диаграмме 11 представлены результаты такого психолого-педагогического условия, как применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодей-

ствия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гипер-активных учащихся, уровни развития педагогических способностей учителя КГ и ЭГ до внедрения модели. Как видно из диаграммы 11, низкий уровень характерен для 60% КГ и 62,5% ЭГ, средний уровень характерен для 35,4% в КГ и 32,5% ЭГ и для 4,6 % КГ и 5% ЭГ характерен высокий уровень развития педагогических способностей учителя.

Результаты исследования покомпонентного изучения психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися позволили выявить степень взаимосвязи психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Полученные ранее низкие результаты уровней психологической готовности в КГ и ЭГ до внедрения модели связаны с недостаточно сформированной коммуникативной и информационной компетентностью, низким уровнем сформированности эмоционального интеллекта, низким уровнем сформированности ценностных ориентаций, мало развитыми педагогическими способностями, то есть на формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися способствуют определенные психолого-педагогические условия.

Отметим, что по данным математической статистики по всем компонентам психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися выявлено отсутствие статистически значимых различий в контрольной и экспериментальной группах (см. Приложение 31. Таблица 1.).

Для подтверждения полученной взаимосвязи был проведен корреляционный анализ, устанавливающий взаимосвязь между показателями психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и психолого-педагогическими условиями, которые были положены в основу конструирования модели формирования психологической го-

товности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Мы предполагаем, что базовой основой развития структурных компонентов психологической готовности является уровень развития психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителей к взаимодействию с гиперактивными учащимися. Для этого нами были применены методики для изучения психолого-педагогических условий и тест для изучения уровня развития психологической готовности учителей к взаимодействию с гиперактивными учащимися (см. Таблица 1).

Рассмотрим подробно установленные взаимосвязи между структурными компонентами психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и определенными психолого-педагогическими условиями (см. Таблица 1).

Структурные компоненты Психолого-педагогические условия	Когнитивный компонент	Эмоционально-волевой компонент	Мотивационно-ценностный компонент	Деятельностный компонент
	Формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях и формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний на индивидуальном и групповом консультировании (тест «Конфликтная компетентность учителя», автор И.И. Рыданова)	0,263**	0,085	0,079
Распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание (тест «Диагностика «эмоционального интеллекта», автор Н. Холл)	0,095	0,375**	0,057	0,068
Ценностная ориентация личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии (использовали методику «Определение сформированности ценностных ориентаций» Б.С. Круглова (адаптированный вариант методики М.Рокича):				
Любовь	0,094	0,019	0,254**	0,052
Чуткость (заботливость)	0,023	0,014	0,251**	0,069
Равенство	0,012	0,029	0,262**	0,016
Терпимость	0,044	0,056	0,271**	0,058
Применение практических навыков и умений учителя в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся (тест «педагогические ситуации», автор Р.С. Немов)	0,141	0,054	0,064	0,223**

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.), что означат высокую значимость.

Таблица 1. Взаимосвязь между компонентами психологической готовности и психолого-педагогическими условиями

Из таблицы 1 видно, что установлена значимая взаимосвязь ($r=0,263$) между условием формирования информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях; формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании и показателем когнитивного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Такое психолого-педагогическое условие, как распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражнений на внимание, значимо взаимосвязано ($r=0,375$) с показателем эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Установлена значимая взаимосвязь между показателями такого психолого-педагогического условия, как ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии, а именно: любовь ($r=0,254$, при $p \leq 0,01$), чуткость (заботливость) ($r=0,251$ при $p \leq 0,01$), равенство ($r=0,262$ при $p \leq 0,01$), терпимость ($r=0,271$ при $p \leq 0,01$) с показателями мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Между психолого-педагогическим условием: применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся установлена значимая взаимосвязь ($r=0,223$) с показателями деятельностного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Таким образом, реализованы цели и задачи констатирующего этапа экспериментального исследования. С помощью психодиагностического комплекса выявлены и определены компоненты психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Установлена взаимосвязь между компонентами психологической готовности и психолого-педагогическими условиями. В связи с этим их распределение по группам и установленные взаимосвязи следует учитывать при проведении экспериментальной работы. При этом полученные данные с помощью математической статистики позволили наметить цели, задачи, содержание процесса формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

2. Анализ результатов уровня сформированности психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися после внедрения модели

На формирующем этапе экспериментального исследования была внедрена модель формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, в рамках которой были реализованы такие направления, как просветительская, тренинговая и консультативная работа.

Для определения эффективности реализации модели формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися была проведена повторная психодиагностика, применяемая для изучения изменений в показателях структурных компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и показателях психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в контрольных и экспериментальных группах. С этой целью был использован тот же набор диагно-

стических методик, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Рассмотрим полученные результаты контрольного этапа экспериментального исследования по изучению структурных компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Отметим, что во всех контрольных группах после проведения повторной комплексной диагностики и сравнения данных по изучению структурных компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися и психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися до внедрения модели и после внедрения модели, не имеют значимых различий. Вследствие этого более подробно рассмотрим полученные результаты в экспериментальных группах после внедрения модели и представим качественный анализ в этих группах.

Рассмотрим результаты опросника «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М. Минияров, Е.В. Чижова), который направлен на изучение таких компонентов психологической готовности учителя, как когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный и деятельностный.

Представим результаты когнитивного компонента психологической готовности учителя (см. Диаграмма 12 и 13).

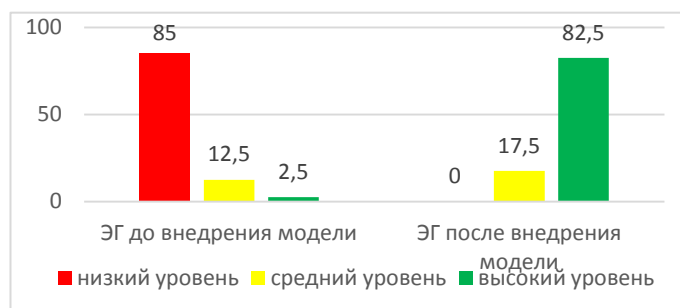


Диаграмма 12. Уровни проявления когнитивного компонента психологической готовности у учителей ЭГ до и после внедрения модели

Как видно из диаграммы, в ЭГ до и после внедрения модели результаты распределились следующим образом: низкий уровень когнитивного компонента психологической готовности у учителей не выявлен, для среднего уровня характерно 17,5%, для высокого – 82,5%. Следовательно, после внедрения модели произошли изменения в уровнях когнитивного компонента психологической готовности у учителей, а именно: количество учителей с низким уровнем после внедрения модели сократилось до нуля. После внедрения модели произошло увеличение учителей со средним уровнем когнитивного компонента психологической готовности с 12,5% до 17,5%. Увеличилось количество учителей, у которых диагностирован высокий уровень проявления когнитивного компонента психологической готовности с 2,5% до 82,5%.

Статистический анализ с применением критерия углового преобразования Фишера, используемый при сравнении результатов до и после внедрения модели подтвердил, что по показателю высокий уровень в экспериментальной группе установлена значимость различий ($\phi^*=8,765$, при $p \leq 0,001$), а по среднему уровню значимость различий не установлена ($\phi^*=0,626$, при $p \leq 0,001$) в связи с тем, что после программы у учителей, которые имели средний уровень результаты стали высокими, а учителей, у которых были низкие показатели, повысились и стали средними. По низкому уровню подсчет не производился в связи с наличием нулевых показателей. Однако, на диаграмме видно, что произошли изменения к снижению учителей с низким уровнем с 85% до 0% (см. Приложение 31. Таблица 1).

Сравнительные результаты в ЭГ до и после внедрения модели свидетельствуют о повышении значений среднего и высокого уровня когнитивного компонента психологической готовности, что было достигнуто путем создания психолого-педагогических условий: формирования информационной компетентности учителя для педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися и формирование коммуникативной компетентности учителя для пе-

дагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, то есть учителя приобрели ряд компетенций, а именно: медицинские знания о заболевании синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), знания о симптомах и клинических проявлениях СДВГ; знания об особенностях построения учебного процесса с гиперактивными учащимися; знания о психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; знания о психолого-педагогических средствах и методах коррекции особенностей развития гиперактивных учащихся; знания о факторах возникновения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) у детей; знания о психо-эмоциональной модели личности учащегося, что предполагает принятие психологических условий эффективного межличностного взаимодействия с гиперактивными учащимися, обеспечивающих возможность осуществления процесса обучения без барьеров общения и способов их преодоления в условиях общеобразовательной школы.

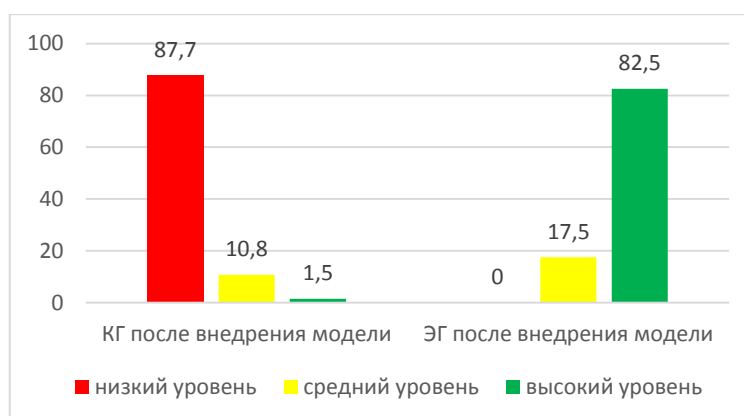


Диаграмма 13. Уровни проявления когнитивного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 13, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения. Результаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню проявления когнитивного компонента психологической готовности в КГ выявлено 87,7% учителей, а в ЭГ не выявлено учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 10,8% учителей, а в ЭГ 17,5% учителей; по показателям высокого уровня в КГ выявлено 1,5% учителей, а в ЭГ 82,5% учителей.

При сравнении данных КГ и ЭГ после внедрения модели с помощью критерия углового преобразования Фишера установлена значимость различий в высоком уровне проявления когнитивного компонента психологической готовности у учителей ($\phi^*=10,112$, при $p \leq 0,01$). В среднем уровне установлена незначительная разница между показателями КГ и ЭГ ($\phi^*=0,96$, при $p \geq 0,05$). По низкому уровню подсчеты невозможно осуществить из-за отсутствия в ЭГ учителей с низким уровнем проявления когнитивного компонента психологической готовности у учителей (см. Приложение 23).

Рассмотрим сравнительные результаты до и после внедрения модели по эмоционально-волевому компоненту психологической готовности у учителей (см. Диаграмма 14 и 15).

Представим ЭГ до и после внедрения модели по такому компоненту психологической готовности у учителей, как эмоционально-волевой (см. Диаграмма 14).

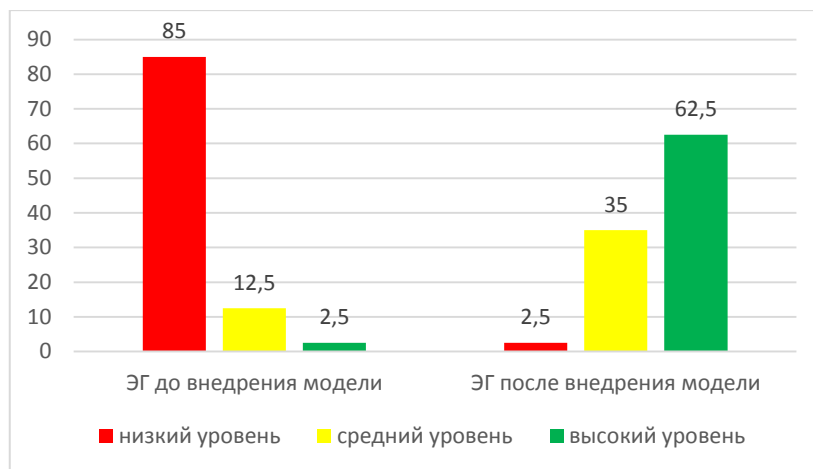


Диаграмма 14. Уровни проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности у учителей ЭГ до и после внедрения модели

Из диаграммы 14 следует, что в экспериментальной группе до и после внедрения модели произошли изменения.

В ЭГ до и после внедрения модели количество учителей, у которых выявлен низкий уровень проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности, уменьшилось с 85% до 2,5%.

В то же время в ЭГ до и после внедрения модели наблюдается увеличение количества учителей, у которых диагностирован средний уровень проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности с 12,5% до 35%.

Увеличилось количество учителей с высоким уровнем проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности в ЭГ до и после внедрения модели с 2,5% до 62,5%.

В ЭГ при сравнении результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента до и после внедрения программы модели, выявлены статистически значимые изменения по критерию углового преобразования Фишера в сторону уменьшения количества учителей с низким уровнем ($\varphi^*=9,069$, при $p \leq 0,01$) и увеличение количества учителей со средним уровнем ($\varphi^*=2,428$, при $p \leq 0,01$) и с высоким уровнем ($\varphi^*=6,731$, при $p \leq 0,01$) проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности (см. Приложение 8).

Высокий уровень формирования эмоционально-волевого компонента психологической готовности объясняется адекватностью выбора тренинговых упражнений в практических блоках занятий, релаксационных техник, носящих психогимнастический характер, и упражнений, нацеленных на развитие эмоциональной сферы, что позволило создать психолого-педагогическое условие: формирование эмоционального интеллекта учителя, необходимого для распознавания собственных эмоций и понимания эмоций гиперактивных учащихся, являющегося базовым для благоприятного развития эмоционально-волевого компонента психологической готовности, в результате чего учителя научились преодолевать сомнения и страхи, проявлять коммуникативную толерантность, самоконтроль, мобилизовать свою волю в сложных ситуациях при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

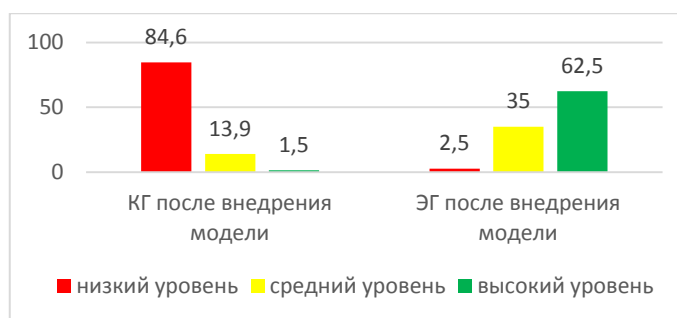


Диаграмма 15. Уровни проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 15, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения. Результаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности в КГ выявлено 84,6% учителей, а в ЭГ 2,5% учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 13,9% учителей, а в ЭГ 35% учителей; по показателям высокого уровня в КГ выявлено 1,5% учителей, а в ЭГ 62,5% учителей. По результатам, указанным в диаграмме, можно увидеть различия между результатами КГ и ЭГ после внедрения модели.

Показанные в диаграмме различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера. Установлена значимость различий между КГ и ЭГ после внедрения модели в показателях низкого ($\varphi^*=10,037$, при $p \leq 0,01$), среднего ($\varphi^*=2,513$, при $p \leq 0,010$) и высокого ($\varphi^*=7,847$, при $p \leq 0,010$) уровня проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности у учителей (см. Приложение 24).

Представим результаты мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей (см. Диаграмма 16 и 17).

Количественные результаты мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей в ЭГ до и после внедрения модели представлены на диаграмме 16 (см. Диаграмму 16).

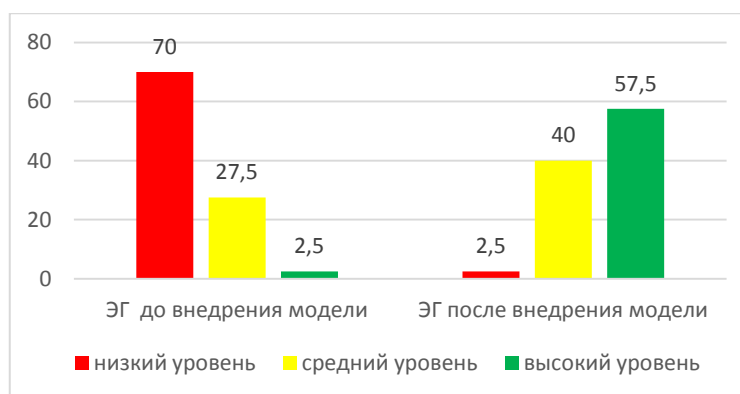


Диаграмма 16. Уровни проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей в ЭГ до и после внедрения модели

Как представлено на диаграмме 16, в показателях у учителей экспериментальной группы до и после внедрения модели произошли изменения по уровням проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности. Количество учителей с низким уровнем проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности уменьшилось с 70% до 2,5%.

Так, увеличилось количество учителей со средним уровнем проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности с 27,5% до 40%.

Наблюдается увеличение количества учителей с высоким уровнем проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности, а именно с 2,5% до 57,5%.

Следует отметить, что при использовании метода математической статистики, а именно критерия углового преобразования Фишера, в ЭГ до и после внедрения модели были выявлены значимые различия при сравнении показателей низкого уровня ($\varphi^*=7,442$, при $p \leq 0,01$) и высокого уровня ($\varphi^*=6,274$, при $p \leq 0,01$). По показателю среднего уровня есть изменения в сторону увеличения $\varphi^*=1,185$, при $p \leq 0,01$) (см. Приложение 9).

Сравнительные результаты в ЭГ до и после внедрения модели свидетельствуют о повышении значений среднего и высокого уровня мотивационно-ценностного компонента психологической готовности. Это было достигнуто

путем создания психолого-педагогического условия: формирование ценностных ориентаций личности учителя, обеспечивающих становление его позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося, базового для благоприятного развития мотивационно-ценностного компонента психологической готовности.

Вследствие этой проведенной работы у учителей при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися изменились профессиональные ценностные ориентации, наибольшую значимость приобрела направленность на самопознание и саморазвитие, мотивация учителя на создание ценностно-позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося, осознание педагогом собственной ответственности за психическое и физическое здоровье гиперактивных учащихся.

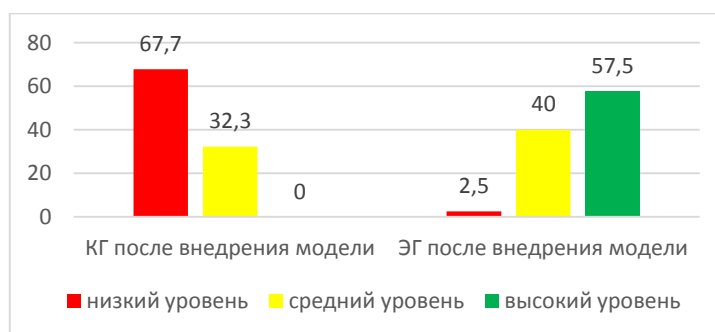


Диаграмма 17. Уровни проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 17, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения. Результаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности в КГ выявлено 67,7% учителей, а в ЭГ 2,5% учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 32,3% учителей, а в ЭГ 40% учителей; по показателям высокого уровня в КГ не выявлено учителей, а в ЭГ 57,5% учителей. По результатам, указанным в диаграмме, можно увидеть различия.

Показанные в диаграмме различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера. Установлена значимость различий между КГ и ЭГ после внедрения модели по показателям низкого уровня ($\phi^*=8,036$, при $p \leq 0,01$), а в среднем уровне установлена незначительная разница между показателями КГ и ЭГ ($\phi^*=0,796$, при $p \geq 0,05$). По высокому уровню подсчеты невозможно осуществить из-за отсутствия в КГ учителей с высоким уровнем проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности (см. Приложение 25).

Рассмотрим результаты распределения показателей по уровням проявления деятельностного компонента психологической готовности у учителей в КГ и ЭГ до и после внедрения модели (см. Диаграмма 18 и 19).

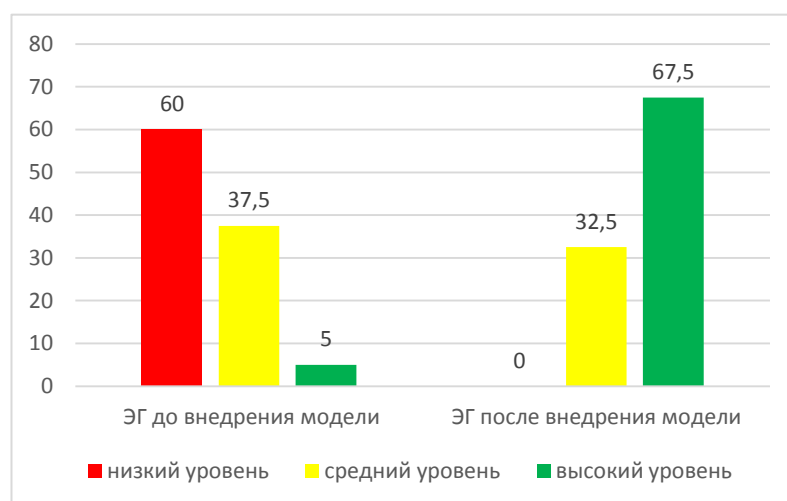


Диаграмма 18. Уровни проявления деятельностного компонента психологической готовности у учителей в ЭГ до и после внедрения модели

На диаграмме 18 представлены количественные показатели уровней проявления деятельностного компонента психологической готовности у учителей. Из диаграммы видно, что в ЭГ до и после внедрения модели наблюдается уменьшение количества учителей с низким уровнем деятельностного компонента психологической готовности с 60% до 0%.

Уменьшилось количество учителей со средним уровнем проявления деятельностного компонента психологической готовности, а именно с 37,5% до 32,5%.

Количество учителей с высоким уровнем проявления деятельностного компонента психологической готовности увеличилось с 5% до 67,5%.

В экспериментальной группе при сравнении полученных результатов до и после внедрения выявлены значимые различия по показателям высокого уровня деятельностного компонента психологической готовности, а по низкому и среднему уровню есть изменения в сторону уменьшения (см. Диаграмма 18).

Данное суждение подтверждает математическая статистика с применением критерия углового преобразования Фишера при сравнении значений констатирующего этапа со значениями контрольного этапа эксперимента. Следует отметить, что при использовании метода математической статистики, а именно критерия углового преобразования Фишера, в ЭГ до и после внедрения модели, были выявлены значимые различия при сравнении показателей высокого уровня ($\phi^*=6,605$, при $p \leq 0,01$). По показателю низкого уровня подсчет не производится, т.к. одно значение равно 0. По показателю среднего уровня ($\phi^*=0,47$, при $p \leq 0,01$) есть изменения в сторону увеличения (см. Приложение 10).

Сравнительные результаты в ЭГ до и после внедрения модели свидетельствуют о повышении значений среднего и высокого уровня деятельностного компонента психологической готовности. Это было достигнуто путем реализации психолого-педагогического условия: организация практического применения специальных методических приемов и рекомендации по обучению гиперактивных учащихся – базового для благоприятного развития деятельностного компонента психологической готовности.

Следовательно, большинство учителей данной группы в высокой степени научились управлять своими профессиональными усилиями; научились справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивных учащихся; научились прогнозировать уровень учебных возможностей гиперактивных учащихся; научились корректировать учебную программу, учитывая

психофизиологические возможности гиперактивных учащихся; научились реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с психолого-педагогическими и медицинскими специалистами; овладели психологическими приемами и средствами установления и поддержания контактов с гиперактивными учащимися, ведением бесконфликтного конструктивного диалога учителя с гиперактивным учащимся.

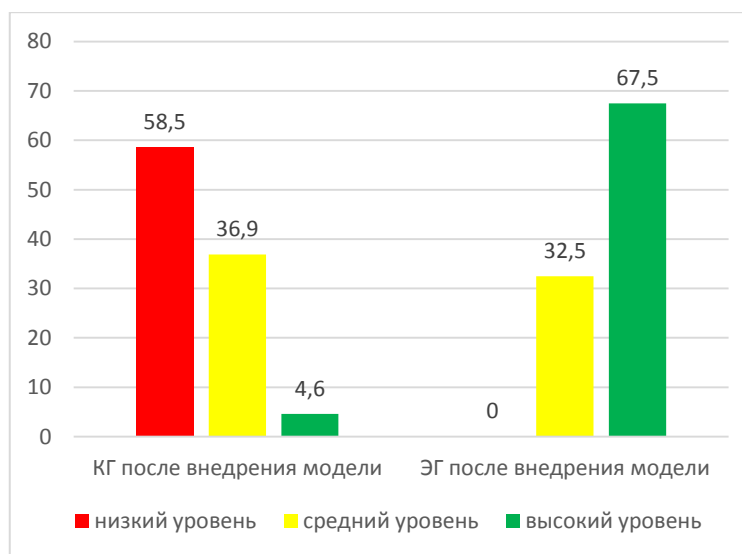


Диаграмма 19. Уровни проявления деятельностного компонента психологической готовности у учителей КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 19, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения. Результаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню проявления деятельностного компонента психологической готовности в КГ выявлено 58,5% учителей, а в ЭГ не выявлено учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 36,9% учителей, а в ЭГ 32,5% учителей; по показателям высокого уровня в КГ 4,6% учителей, а в ЭГ 67,5% учителей. По результатам, указанным в диаграмме, можно увидеть различия.

Показанные в диаграмме различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера. По низкому уровню деятельностного компонента психологической готовности невозможно установить статистические различия

из-за отсутствия учителей с низким уровнем в ЭГ после внедрения модели. В среднем уровне установлена незначительная разница между показателями КГ и ЭГ ($\phi^*=0,463$, при $p \geq 0,05$). Установлена значимость различий между КГ и ЭГ после внедрения модели в показателях высокого уровня ($\phi^*=7,444$, при $p \leq 0,01$) (см. Приложение 26).

Представим результаты по реализации психолого-педагогических условий в ЭГ до и после внедрения модели.

Более подробно рассмотрим результаты создания психолого-педагогического условия по формированию коммуникативной компетентности учителя необходимо при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися и их родителями, которое может способствовать развитию когнитивного компонента психологической готовности. Для этого нами использована методика «Конфликтная компетентность учителя», автор И.И. Рыданова (см. Диаграмма 20 и 21).

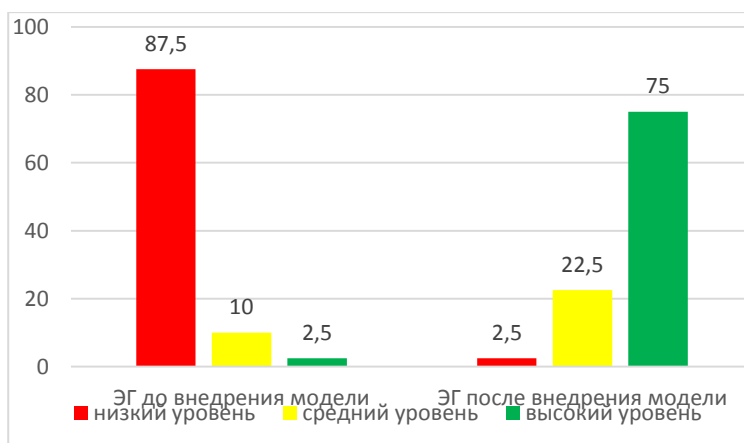


Диаграмма 20. Уровни проявления конфликтной компетентности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учениками в ЭГ до и после внедрения модели

Из диаграммы 20 видно, что после внедрения модели, в отличие от учителей контрольной группы, у учителей экспериментальной группы произошли изменения по уровням проявления конфликтной компетентности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

Так, наблюдается уменьшение количества учителей с низким уровнем проявления конфликтной компетентности учителя при взаимодействии с гиперактивными учащимися 87,5% до 2,5%.

Количество учителей со средним уровнем проявления конфликтной компетентности учителя при взаимодействии с гиперактивными учащимися увеличилось с 10% до 22,5%.

Количество учителей с высоким уровнем проявления конфликтной компетентности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися увеличилось с 2,5% до 75%.

Следует отметить, что при сравнении показателей в ЭГ до и после внедрения модели по уровням проявления конфликтной компетентности учителя при взаимодействии с гиперактивными учащимися с помощью метода математической статистики были выявлены значимые различия в низком уровне ($\varphi^*=9,396$, при $p \leq 0,01$) и высоком уровне ($\varphi^*=7,943$, при $p \leq 0,01$). По значениям среднего уровня ($\varphi^*=1,538$, при $p \geq 0,05$) проявления конфликтной компетентности учителя при взаимодействии с гиперактивными учащимися статистически значимые изменения не выявлены (см. Приложение 11).

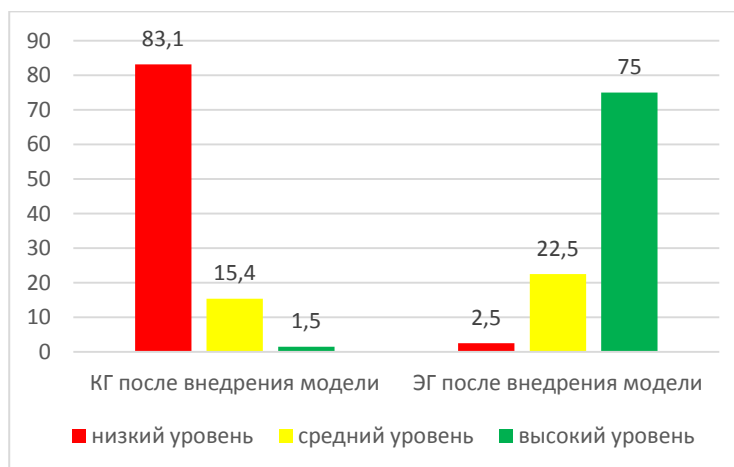


Диаграмма 21. Уровни проявления конфликтной компетентности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учениками в КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 21, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения по проявлению конфликтной компетентности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учениками. Ре-

зультаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню в КГ выявлено 83,1% учителей, а в ЭГ 2,5% учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 15,4% учителей, а в ЭГ 22,5 % учителей; по показателям высокого уровня в КГ 1,5% учителей, а в ЭГ 75% учителей. По результатам, указанным в диаграмме 21, можно увидеть различия.

Показанные в диаграмме различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера. По низкому уровню ($\varphi^*=9,883$, при $p \leq 0,01$) и высокому уровню ($\varphi^*=8,975$, при $p \leq 0,01$) проявления конфликтной компетентности учителя выявлены статистически значимые различия. В среднем уровне установлена незначительная разница между показателями КГ и ЭГ ($\varphi^*=0,901$, при $p \geq 0,05$) (см. Приложение 27).

Представим результаты до и после внедрения модели по изучению психолого-педагогического условия: формирование эмоционального интеллекта учителя необходимо для распознавания собственных эмоций и понимания эмоций гиперактивных учащихся (осуществлялось с помощью методики «Диагностика «эмоционального интеллекта» (автор Н. Холл). Это важное психолого-педагогическое условие для развития эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися (см. Диаграмма 22 и 23).

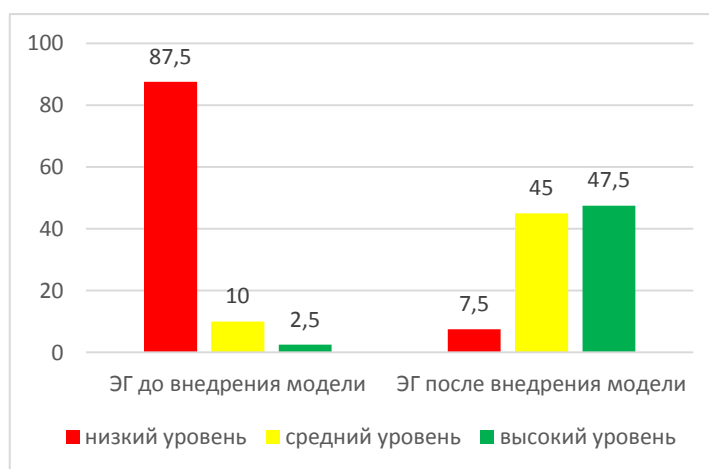


Диаграмма 22. Уровни проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учениками в ЭГ до и после внедрения модели

Из диаграммы 22 следует, что в экспериментальной группе до и после внедрения модели произошли изменения по уровням проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

По низкому уровню в ЭГ до и после внедрения модели показатели по уровням проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися снизились с 87,5% до 7,5%.

Наблюдаются изменения в процентном соотношении (в сторону увеличения) количества учителей со средним уровнем проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися с 10% до 45%.

Результаты высокого уровня проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися изменились в сторону повышения с 2,5% до 47,5%.

Значимость изменений в ЭГ до и после внедрения модели подтверждена с помощью применения критерия углового преобразования Фишера по низкому ($\phi^*=8,336$, при $p \leq 0,01$), среднему ($\phi^*=3,698$, при $p \leq 0,01$) и высокому ($\phi^*=5,38$, при $p \leq 0,01$) уровню проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися (см. Приложение 12).

Следовательно, можно утверждать, что повышение уровня проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися связано с результативным проведением просветительской и тренинговой работой программы, учителя в данной группе научились управлять своими эмоциями, распознавать эмоции других людей, в большей степени стали эмоционально осведомлены.

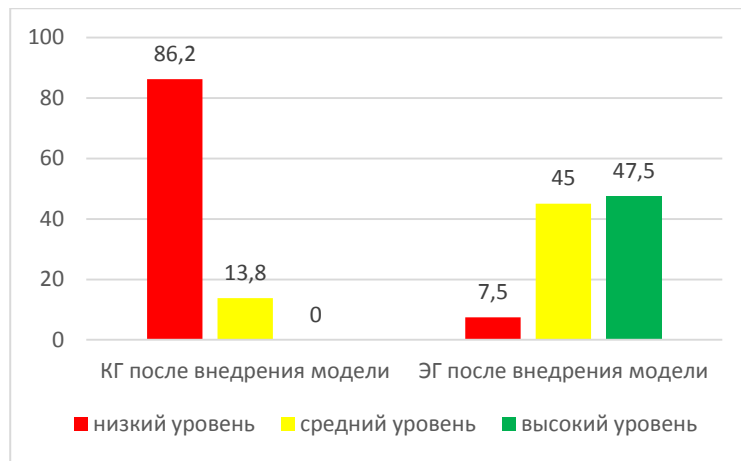


Диаграмма 23. Уровни проявления эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учениками в КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 23, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения по проявлению эмоционального интеллекта учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учениками. Результаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню в КГ выявлено 86,2% учителей, а в ЭГ 7,5% учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 13,8% учителей, а в ЭГ 45% учителей; по показателям высокого уровня в КГ учителей не выявлено, а в ЭГ 47,5% учителей. По результатам, указанным в диаграмме, можно увидеть различия.

Показанные в диаграмме различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера. По низкому уровню ($\chi^2 = 9,081$, при $p \leq 0,01$) и среднему уровню ($\chi^2 = 3,533$, при $p \leq 0,01$) проявления эмоционального интеллекта учителя выявлены статистически значимые различия. По высокому уровню между показателями КГ и ЭГ после внедрения модели подсчет не осуществлялся, т.к. в КГ не выявлено учителей с высоким уровнем проявления эмоционального интеллекта учителя (см. Приложение 28).

С помощью методики «Определение сформированности ценностных ориентаций» (автор М. Рокич, в адаптации Б.С. Круглова) мы проводили исследование, направленное на определение формирования ценностных ориентаций

личности учителя, обеспечивающих становление его позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося, целью которого стало выявление профессионально-значимых ценностных ориентаций учителей при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися (см. Диаграмма 24 и 25). Данная методика позволяет исследовать сформированность терминальных (ценностей-целей) или жизненных ценностей учителей и инструментальных (ценностей-средств) или качеств личности как ценности учителей, определить их отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самому.

Научные результаты данного раздела были ранее опубликованы [155].

Для выявления ценностных ориентаций учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися, проведен сравнительный анализ качественных показателей терминальных (ценностей-цели) и инструментальных (ценностей-средств) ценностей на этапе констатирующего и формирующего эксперимента.

Рассмотрим распределение показателей по параметру «ценности-цели» учителей ЭГ до и после внедрения модели. Как видно из диаграммы 24, на констатирующем этапе в ЭГ и КГ наибольшую ценность у учителей составляли следующие жизненные ценности: «самостоятельность», «материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)», «здоровье (физическое и психическое)», «удовольствия (жизнь, развлечения, приятное проведение времени)», «интересная работа», «счастливая семейная жизнь», «общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)».

После проведения формирующего эксперимента на контрольном этапе при сравнении результатов диагностики были зафиксированы в ЭГ динамические изменения по показателям ценностей-цели как жизненных ценностей, а именно наибольшую значимость стали иметь следующие: «уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)», «любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «свобода как независимость в поступках и действиях», «красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)», «хорошие и верные друзья», «познание (возможное расширение своего

образования, кругозора, интеллектуальное развитие)), «творчество (возможность творческой деятельности)», «активная, деятельная жизнь», «равенство (братство, равные возможности для всех)».

В показателях контрольной группы значительных изменений не произошло.

Сравнительный анализ результатов учителей ЭГ до и после внедрения модели (см. Диаграмма 24) отражает рост параметров «ценности-цели»: «уверенность в себе» – с 22% до 93%, «свобода как независимость в поступках и действиях» с 42% до 81%, «красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)» с 37% до 77%, «хорошие и верные друзья» с 30% до 79%, ««познание (возможное расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)» с 10% до 48%, ««творчество (возможность творческой деятельности)» с 20% до 59%, «активная, деятельная жизнь» с 36% до 64%, «равенство (братство, равные возможности для всех)» с 31% до 64% [155].

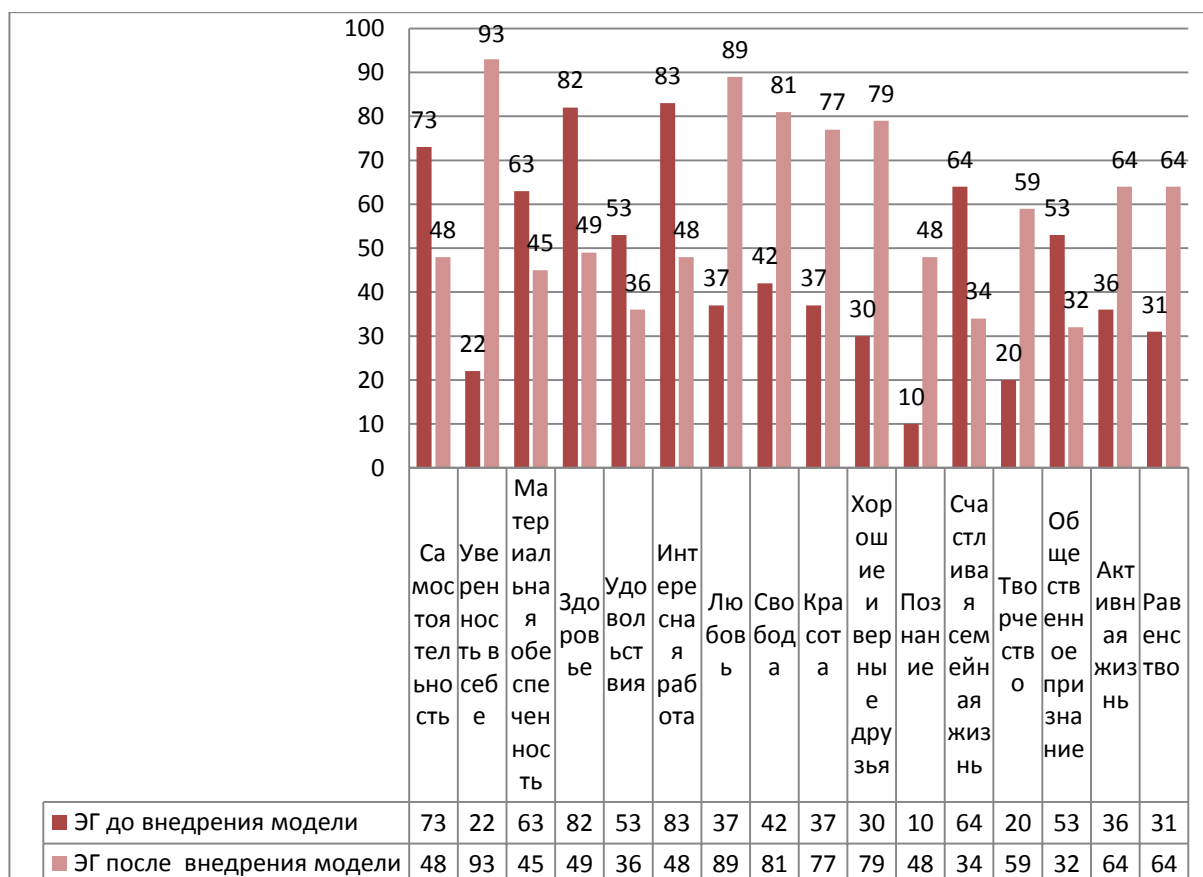


Диаграмма 24. Распределение показателей по параметру «ценности-знания» (терминальные ценности)

Для подтверждения значимости изменений исследуемого параметра в ЭГ и КГ до и после внедрения модели нами был использован критерий Фишера, который позволяет статистически проверить значимость различий в контрольной и экспериментальной группах. Так, сравнение результатов выявило статистически значимые изменения в ЭГ ($p \leq 0,01$) и их отсутствие в КГ ($p \geq 0,05$). Результаты представлены в таблице 2.

Исследуемые параметры	Контрольная группа в % (65 учителей)			Экспериментальная группа в % (40 учителей)		
	до	после	Кр. Фишера	До	После	Кр. Фишера
Самостоятельность	68	68	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	73	48	$\varphi^*= 3.663$, при $p \leq 0,01$
Уверенность в себе	23	23	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	22	93	$\varphi^* = 11.526$, при $p \leq 0,01$
Материальная обеспеченность	57	57	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	63	45	$\varphi^* = 2.567$, при $p \geq 0,01$
Здоровье	77	77	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	82	49	$\varphi^* = 5.049$, при $p \geq 0,01$
Удовольствия	48	48	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	53	36	$\varphi^* = 2.432$, при $p \geq 0,01$
Интересная работа	77	77	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	83	48	$\varphi^* = 5.381$, при $p \geq 0,01$
Любовь	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	37	89	$\varphi^* = 8.181$, при $p \geq 0,01$
Свобода	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	42	81	$\varphi^* = 8.181$, при $p \leq 0,01$
Красота	34	34	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	37	77	$\varphi^* = 5.869$, при $p \leq 0,01$
Хорошие и верные друзья	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	30	79	$\varphi^* = 5.89$, при $p \leq 0,01$
Познание	12	12	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	10	48	$\varphi^* = 7.29$, при $p \leq 0,01$
Счастливая семейная жизнь	59	59	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	64	34	$\varphi^* = 4.313$, при $p \leq 0,01$
Творчество	20	20	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	20	59	$\varphi^* = 5.834$, при $p \geq 0,01$
Общественное признание	48	48	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	53	32	$\varphi^* = 3.026$, при $p \leq 0,01$
Активная жизнь	32	32	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	36	64	$\varphi^* = 4.016$, при $p \geq 0,01$
Равенство	29	29	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	31	64	$\varphi^* = 4.766$, при $p \leq 0,01$

Таблица 2. Количественные показатели уровней сформированности ценностных ориентаций по параметру «ценности-цели» до и после

Установлены статистически достоверные различия между процентным соотношением ценностей в ЭГ до и после внедрения модели. Существенные сдвиги в таких показателях ценностей, как самостоятельность ($\varphi^* = 3.663$, при $p \leq 0,01$), уверенность в себе ($\varphi^* = 11.526$, при $p \leq 0,01$), материальная обеспеченность ($\varphi^* = 2.567$, при $p \geq 0,01$), здоровье ($\varphi^* = 5.049$, при $p \geq 0,01$), удовольствия ($\varphi^* = 2.432$, при $p \geq 0,01$), интересная работа ($\varphi^* = 5.381$, при $p \geq 0,01$), любовь ($\varphi^* = 8.181$, при $p \geq 0,01$), свобода ($\varphi^* = 8.181$, при $p \leq 0,01$), красота ($\varphi^* = 5.869$, при $p \leq 0,01$), хорошие и верные друзья ($\varphi^* = 5.89$, при $p \leq 0,01$), познание ($\varphi^* = 7.29$, при $p \leq 0,01$), счастливая семейная жизнь ($\varphi^* = 4.313$, при $p \leq 0,01$), творче-

ство ($\varphi^* = 5.834$, при $p \geq 0,01$), общественное признание ($\varphi^* = 3.026$, при $p \leq 0,01$), активная жизнь ($\varphi^* = 4.016$, при $p \geq 0,01$), равенство ($\varphi^* = 4.766$, при $p \leq 0,01$), указывают на то, что у учителей ЭГ произошла трансформация собственных ценностных ориентаций как общей системы жизненных ценностей, которые выбирает учитель при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися: любить детей, быть уверенным, свободным от противоречий, от предубеждений, профессионально развиваться, познавать мир, признавать в образовательном процессе равенство всех учащихся, предоставлять им равные возможности для получения знаний в школьной среде [155].

Отметим, что различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера: уверенность в себе ($\varphi^* = 11.356$, при $p \leq 0,01$), здоровье ($\varphi^* = 2.447$, при $p \leq 0,01$), любовь ($\varphi^* = 8.775$, при $p \leq 0,01$), свобода ($\varphi^* = 7.184$, при $p \leq 0,01$), красота ($\varphi^* = 6.817$, при $p \leq 0,01$), хорошие и верные друзья ($\varphi^* = 7.07$, при $p \leq 0,01$), познание ($\varphi^* = 7.334$, при $p \leq 0,01$), творчество ($\varphi^* = 5.834$, при $p \leq 0,01$), равенство ($\varphi^* = 5.077$, при $p \leq 0,01$) (см. Приложение 32. Таблица 2.) [155].

Рассмотрим качественный анализ уровня сформированности по параметру «ценности-средства», которые определяют доминирующие ценности учителя и выступают как важные качества личности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися. На констатирующем этапе существенных различий в показателях данного параметра в ЭГ и КГ не выявлено.

Как видно из диаграммы 25, на констатирующем этапе в ЭГ и КГ наибольшую значимость у учителей составляли следующие качества личности педагога: «высокие запросы (высокие притязания)», «воспитанность (хорошие манеры, вежливость)», «эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе)», «смелость в отстаивании своего взгляда, мнения», «исполнительность (дисциплинированность)», «нетерпимость к недостаткам в себе и других», «образованность (широта знаний, высокая общая культура)», «твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)».

На контрольном этапе после проведения формирующего эксперимента при сравнении результатов диагностики в КГ и ЭГ были зафиксированы динамические изменения по показателям «ценностей-средств» как ценностные качества личности учителя, а именно, наибольшую значимость стали иметь следующие: «чуткость (заботливость)», «жизнерадостность (чувство юмора)», «широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)», «честность (правдивость, искренность)», «самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)», «терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения)», «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное решения)», «ответственность (чувство долга, умение держать слово)» [155].

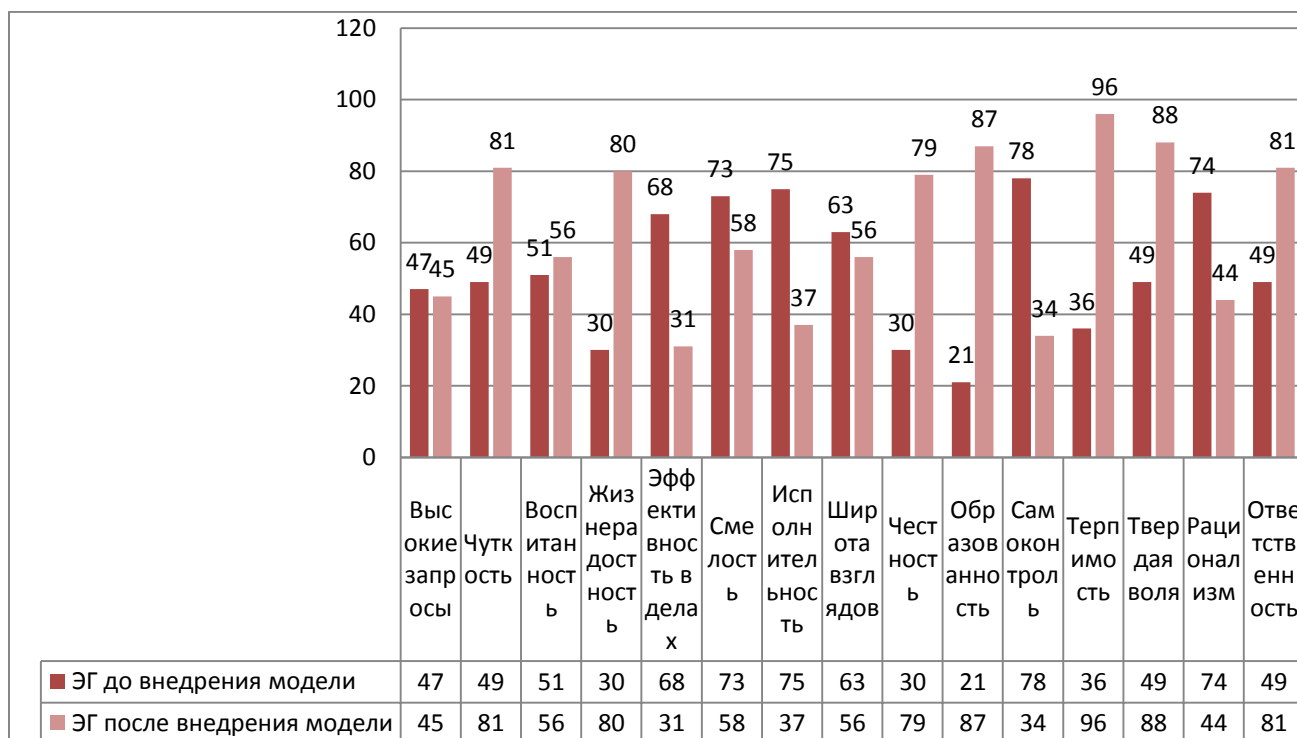


Диаграмма 25. Распределение показателей по параметру «ценности-средства» (инструментальные ценности).

Сравнительный анализ результатов учителей ЭГ до и после внедрения модели (см. диаграмма 25) отражает рост параметров «ценностей-средств»: «высокие запросы» с 47% до 45%, «чуткость (заботливость)» с 49% до 81%, «жизнерадостность (чувство юмора)» с 30% до 80%, «широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)» с 30% до 79%,

«честность (правдивость, искренность)» с 21% до 87%, «самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)» с 36% до 96%, «терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения)» с 49% до 88%, «рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное решение)» с 49% до 81%, «ответственность (чувство долга, умение держать слово)» с 37% до 87% [155].

Для подтверждения значимости изменений исследуемого параметра в ЭГ и КГ до и после внедрения модели нами был использован критерий Фишера, который позволяет статистически проверить значимость различий в контрольной и экспериментальной группах. Так, сравнение результатов выявило статистически значимые изменения в ЭГ ($p \leq 0,01$) и их отсутствие в КГ ($p \geq 0,05$). Результаты представлены в таблице 3 [155].

Исследуемые параметры	Контрольная группа в % (65 учителей)			Экспериментальная группа в % (40 учителей)		
	до	после	Кр. Фишера	До	После	Кр. Фишера
Высокие запросы	44	44	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	47	45	$\varphi^* = 0.856$, при $p \geq 0,05$
Чуткость	37	37	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	49	81	$\varphi^* = 4.872$, при $p \leq 0,01$
Воспитанность	57	57	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	51	56	$\varphi^* = 0.141$, при $p \geq 0,05$
Жизнерадостность	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	30	80	$\varphi^* = 7.46$, при $p \leq 0,01$
Эффективность в делах	65	65	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	68	31	$\varphi^* = 5.36$ при $p \geq 0,01$
Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения	64	64	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	73	58	$\varphi^* = 2.249$, при $p \geq 0,05$
Исполнительность	83	83	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	75	37	$\varphi^* = 5.558$, при $p \geq 0,01$
Нетерпимость к недостаткам в себе и других	58	58	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	63	56	$\varphi^* = 1.011$, при $p \leq 0,05$
Широта взглядов	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	30	79	$\varphi^* = 7,29$, при $p \leq 0,01$
Честность	12	12	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	21	87	$\varphi^* = 10.267$, при $p \leq 0,01$
Образованность	86	86	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	78	34	$\varphi^* = 6.505$, при $p \leq 0,01$
Самоконтроль	27	27	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	36	96	$\varphi^* = 10.267$, при $p \leq 0,01$
Терпимость	32	32	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	49	88	$\varphi^* = 6.244$, при $p \leq 0,01$
Твердая воля	67	67	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	74	44	$\varphi^* = 4.384$, при $p \geq 0,01$
Рационализм	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	49	81	$\varphi^* = 4.872$, при $p \leq 0,01$
Ответственность	38	38	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	37	87	$\varphi^* = 7.75$, при $p \leq 0,01$

Таблица 3. Количественные показатели уровней сформированности ценностных ориентаций по параметру «ценности-средства» до и после

Установлены статистически достоверные различия между значениями ценностей в ЭГ до и после внедрения модели. Существенные сдвиги в показателях таких ценностей, как чуткость ($\varphi^* = 4.872$, при $p \leq 0,01$), жизнерадостность

($\varphi^* = 7.46$, при $p \leq 0,01$), эффективность в делах ($\varphi^* = 5.36$ при $p \geq 0,01$), исполнительность ($\varphi^* = 5.558$, при $p \geq 0,01$), широта взглядов ($\varphi^* = 7,29$, при $p \leq 0,01$), честность ($\varphi^* = 10.267$, при $p \leq 0,01$), образованность ($\varphi^* = 6.505$, при $p \leq 0,01$), самоконтроль ($\varphi^* = 10.267$, при $p \leq 0,01$), терпимость ($\varphi^* = 6.244$, при $p \leq 0,01$), твердая воля ($\varphi^* = 4.384$, при $p \geq 0,01$), рационализм ($\varphi^* = 4.872$, при $p \leq 0,01$), ответственность ($\varphi^* = 7.75$, при $p \leq 0,01$), указывают на то, что у учителей в ЭГ произошла трансформация собственных ценностных ориентаций как общей системы качеств личности учителя, необходимых для эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися, а именно: проявлять чуткость по отношению к гиперактивным учащимся, быть честными и искренними с ними, быть сдержанными и терпимыми к особенностям их развития и поведения, сохранять жизнерадостность и чувство юмора при любых нестандартных школьных ситуациях, связанных с гиперактивными учащимися [155].

В системе ценностных ориентаций учителей экспериментальной группы произошли существенные положительные изменения, поскольку значительное количество терминальных (ценностей-целей) и инструментальных (ценностей-средств) ценностей до формирующего эксперимента находились на репродуктивном уровне сформированности. Об эффективности внедряемой модели свидетельствует также наличие положительной динамики у респондентов по основным параметрам ценностных ориентаций, значимых в педагогической профессии (см. Приложение 13).

Следовательно, можно утверждать, что произошло повышение уровня сформированности профессиональных ценностных ориентаций личности учителя, обеспечивающих становление его позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося при педагогическом взаимодействии с ним как психолого-педагогического условия, благоприятного для развития мотивационно-ценностного компонента изучаемой психологической готовности.

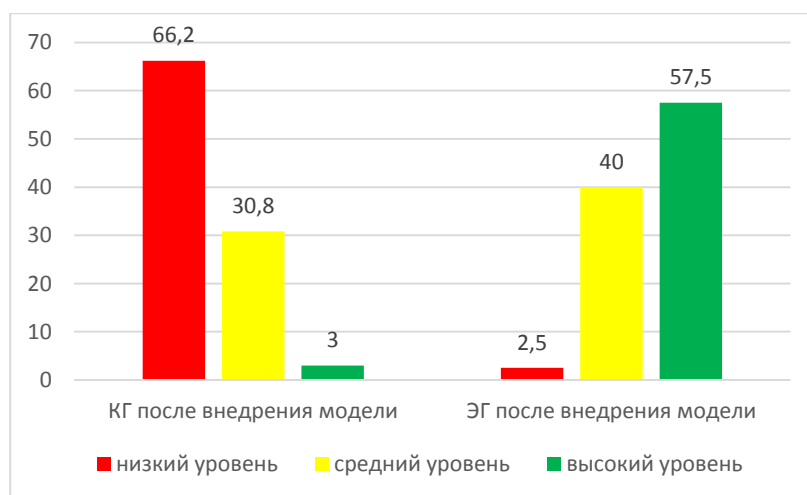


Диаграмма 26. Уровни сформированности ценностных ориентаций личности учителя, обеспечивающих становление его позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося при педагогическом взаимодействии с ним в КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 26, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения по проявлению ценностных ориентаций учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися. Результаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню в КГ выявлено 66,2% учителей, а в ЭГ 2,5% учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 30,8% учителей, а в ЭГ 40% учителей; по показателям высокого уровня в КГ 3% учителей, а в ЭГ 57,5% учителей. По результатам, указанным в диаграмме 26, можно увидеть различия.

Показанные в диаграмме различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера. По низкому уровню ($\chi^2 = 7,877$, при $p \leq 0,01$) и высокому уровню ($\chi^2 = 6,802$, при $p \leq 0,01$) проявления ориентации на педагогические ценности учителя выявлены статистически значимые различия. В среднем уровне установлена незначительная разница между показателями КГ и ЭГ ($\chi^2 = 0,955$, при $p \geq 0,05$) (см. Приложение 29).

Диагностика в ЭГ до и после внедрения модели такого психолого-педагогического условия, как формирование практических навыков и умений, необходимых учителю в планировании, проектировании и выстраивании учебного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей гиперак-

тивных учащихся, являющегося основой формирования деятельностного компонента психологической готовности, осуществлялась с помощью методики «Педагогические ситуации» (автор Р.С. Немов) (см. Диаграмма 27).

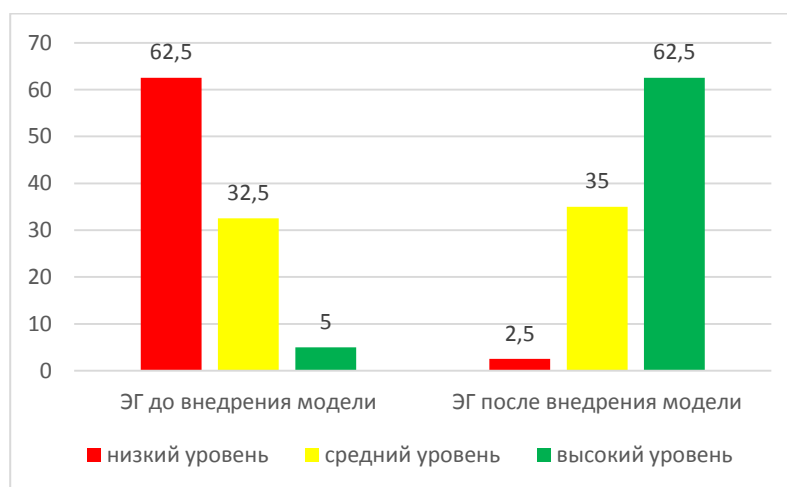


Диаграмма 27. Уровни развития педагогических способностей учителя в ЭГ до и после внедрения модели

Из диаграммы 27 следует, что в экспериментальной группе до и после внедрения модели произошли изменения в уровнях развития педагогических способностей учителя.

В ЭГ до и после внедрения модели количество учителей, у которых выявлен низкий уровень развития педагогических способностей уменьшилось с 62,5% до 2,5%.

В то же время в ЭГ до и после внедрения модели наблюдается увеличение количества учителей, у которых диагностирован средний уровень развития педагогических способностей учителя с 32,5% до 35%.

Увеличилось количество учителей с высоким уровнем проявления развития педагогических способностей в ЭГ до и после внедрения модели с 5% до 62,5%.

В ЭГ при сравнении результатов, полученных на констатирующем этапе эксперимента до и после внедрения модели у учителей с низким уровнем ($\varphi^*=6,371$, при $p \leq 0,01$), высоким ($\varphi^*=6,136$, при $p \leq 0,01$) уровнем выявлены статистически значимые изменения по критерию углового преобразования Фишера проявления развития педагогических способностей учителя. По среднему уровню ($\varphi^*=0,237$, при $p \geq 0,05$) выявлены статистически не значимые измене-

ния, но есть тенденция к увеличению. Это свидетельствует о том, что повысились значения среднего и высокого уровня, а педагогические способности у учителей повысились (см. Приложение 14).

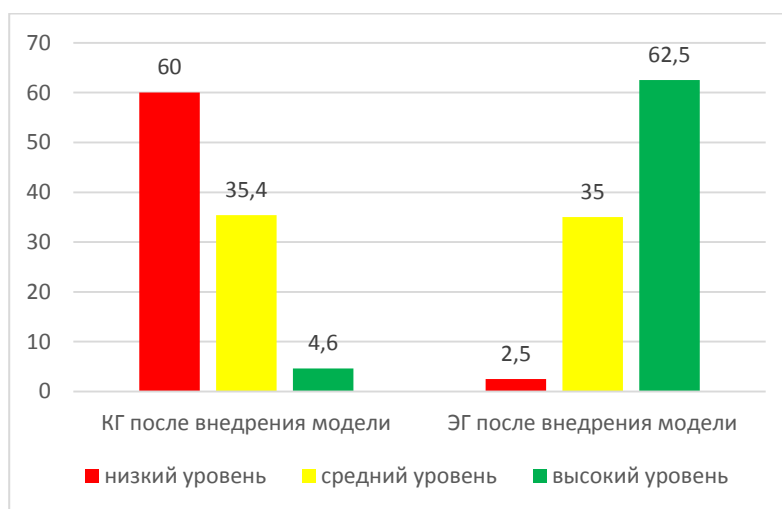


Диаграмма 28. Уровни проявления педагогических способностей учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися в КГ и ЭГ после внедрения модели

Как видно из диаграммы 28, по показателям в КГ и ЭГ после внедрения модели выявлены изменения по проявлению ориентации на педагогические ценности учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися. Результаты в КГ и ЭГ после внедрения модели распределились следующим образом: по низкому уровню в КГ выявлено 60% учителей, а в ЭГ 2,5% учителей с низким уровнем; в КГ по среднему уровню выявлено 35,4% учителей, а в ЭГ 35% учителей; по показателям высокого уровня в КГ 4,6% учителей, а в ЭГ 62,5% учителей. По результатам, указанным в диаграмме 28, можно увидеть различия.

Показанные в диаграмме различия в КГ и ЭГ после внедрения модели были подтверждены математической статистикой с помощью критерия углового преобразования Фишера. По низкому уровню ($\chi^2 = 7,235$, при $p \leq 0,01$), среднему ($\chi^2 = 3,874$, при $p \leq 0,01$) и высокому уровню ($\chi^2 = 6,922$, при $p \leq 0,01$) проявления ориентации на педагогические ценности учителя выявлены статистически значимые различия (см. Приложение 30).

Таким образом, делаем вывод, что в КГ после внедрения программы, основывающейся на модели исследования, изменений покомпонентной психологической готовности не произошло. В ЭГ после внедрения модели произошли изменения в уровнях когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного, деятельностного компонентов психологической готовности у учителей, а именно: количество учителей с низким уровнем после внедрения модели снизилось, увеличилось количество учителей, у которых диагностирован высокий уровень проявления когнитивного компонента психологической готовности. Произошло увеличение учителей со средним уровнем когнитивного компонента, эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного, а в деятельностном компоненте психологической готовности у учителей произошло уменьшение количества учителей со средним уровнем психологической готовности.

В результате реализации программы в ЭГ произошли следующие изменения: у учителей повысился профессиональный уровень информационной компетентности для эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися; снизился уровень тревожности, исчезли страхи и предубеждения при педагогическом взаимодействии учителей с гиперактивными учащимися; повысилась сопротивляемость стрессу, мобилизация внутренних эмоционально-волевых ресурсов личности самого учителя; выработалось профессиональное умение самостоятельно управлять импульсивным поведением гиперактивных учащихся без негативизма, раздражительности и агрессии; сформировалось позитивное отношение к гиперактивным учащимся; повысился уровень самоконтроля учителя с опорой на его внутренние резервы; учителя научились применять психотехнические приемы саморегуляции негативных эмоциональных состояний; снизился уровень конфликтности при педагогическом взаимодействии учителя с гиперактивными учащимися; учителя научились понимать, сопереживать гиперактивным учащимся, проявлять эмпатию и толерантность к психофизиологическим особенностям гиперактивных учащихся.

ся; научились понимать собственный эмоциональный мир при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися.

Выводы по главе III

1. Анализ результатов исследования по определению уровней сформированности психологической готовности учителей в контрольной и экспериментальной группах до внедрения модели свидетельствует о следующем: проявление когнитивного компонента психологической готовности имеет низкий уровень в обеих группах, а именно в контрольной группе – 87,7% учителей и в экспериментальной группе – 85% учителей ($\varphi^*=0,393$, при $p \geq 0,05$), что означает отсутствие значимых различий, проявление эмоционально-волевого компонента имеет низкий уровень в контрольной группе – 84,6 % учителей и в экспериментальной группе – 85% учителей ($\varphi^*=0,055$, при $p \geq 0,05$), что означает отсутствие значимых различий, проявление мотивационно-ценностного компонента имеет низкий уровень сформированности в контрольной группе – 67,7% учителей и в экспериментальной группе – 70% учителей ($\varphi^*=0,244$ при $p \geq 0,05$), что означает отсутствие значимых различий, данные о проявлении деятельностного компонента изучаемой готовности также свидетельствуют о низком уровне в контрольной группе – 58,5% учителей и в экспериментальной группе учителей – 60% учителей ($\varphi^*=0,149$ при $p \geq 0,05$), что означает отсутствие значимых различий.

Согласно полученным данным на констатирующем этапе экспериментальной работы становится очевидным, что уровень сформированности основных компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, деятельностного является низким в обеих группах, что также свидетельствует о недостоверной идентичности результатов учителей контрольной и экспериментальной групп.

2. В результате повторного анализа выявлены изменения, произошедшие с учителями в контрольной и экспериментальной группе до и после внедрения модели. Так, например, в экспериментальной группе учителей после внедрения

модели наблюдается увеличение количества учителей со средним уровнем проявления когнитивного компонента психологической готовности с 12,5 % до 17,5 % учителей ($\varphi^*=0,626$, при $p \geq 0,05$), с высоким уровнем с 2,5 % до 82,5 % учителей ($\varphi^*=8,765$, при $p \leq 0,01$), количество учителей с низким уровнем снизилось до нуля за счет перехода учителей с низкого уровня на средний, со среднего на высокий уровень, что свидетельствует о повышении уровня проявления когнитивного компонента в экспериментальной группе.

3. Исследованием установлены произошедшие значимые изменения по уровням проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителей экспериментальной группы. Количество учителей с низким уровнем проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности уменьшилось с 70 % до 2,5 % ($\varphi^*=7,442$, при $p \leq 0,01$), увеличилось количество учителей со средним уровнем проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности с 27,5 % до 40 % ($\varphi^*=1,185$, при $p \geq 0,05$), наблюдается достоверное увеличение количества учителей с высоким уровнем проявления мотивационно-ценностного компонента психологической готовности, а именно с 2,5 % до 57,5 % ($\varphi^*=6,274$, при $p \leq 0,01$). Следовательно, выявлены значимые различия в низком ($\varphi^*=7,442$, при $p \leq 0,01$) и высоком ($\varphi^*=6,274$, при $p \leq 0,01$) уровне, а в среднем уровне ($\varphi^*=1,185$, при $p \geq 0,05$) есть тенденция к изменениям.

4. Произошли значимые изменения по уровням проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителей экспериментальной группы. Количество учителей с низким уровнем проявления эмоционально-волевого компонента уменьшилось с 85 % до 2,5 % ($\varphi^*=9,069$, при $p \leq 0,01$), наблюдается увеличение количества учителей со средним уровнем с 12,5% до 35 % ($\varphi^*=2,428$, при $p \leq 0,01$), увеличилось количество учителей с высоким уровнем проявления эмоционально-волевого компонента психологической готовности с 2,5% до 62,5 % учителей ($\varphi^*=6,731$, при $p \leq 0,01$).

5. Произошло достоверное увеличение количества учителей с высоким уровнем проявления деятельностного компонента с 5 % до 67,5 % ($\varphi^*=6,605$,

при $p \leq 0,01$), достоверно уменьшилось с 37,5 % до 35 % количество учителей со средним уровнем ($\varphi^* = 0,47$, при $p \geq 0,05$), количество учителей с низким уровнем снизилось до нуля за счет их перехода с низкого уровня на средний, со среднего на высокий уровень. Данные изменения подтверждают значимые различия на высоком уровне проявления деятельностного компонента ($\varphi^* = 6,605$, при $p \leq 0,01$) учителей экспериментальной группы.

6. Исследованием установлено, что в содержании каждого компонента изучаемой готовности после внедрения модели у учителей контрольной и экспериментальной групп произошли изменения. Однако при сравнении данных на контрольном этапе в контрольной группе до и после внедрения модели по уровню сформированности всех компонентов психологической готовности выявлены статистически незначимые различия ($\varphi^* = 0$, при $p \geq 0,05$).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Темой данного научного исследования явилось формирование психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Данную проблему мы подвергли теоретико-методологическому анализу, который позволил выявить степень разработанности темы, ее новизну, а также задачи, которые решались на протяжении времени работы над диссертацией.

В теоретическом и практическом плане вопрос формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися является актуальным и до сих пор не представленным в других психолого-педагогических исследованиях.

Решение задач исследования потребовало, в первую очередь, раскрытия научного содержания понятия «психологическая готовность учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися». Осмысление содержательного наполнения данного понятия осуществлялось за счет анализа теоретических представлений в медицинской, философской, психологической, педагогической литературе.

В результате анализа различных взглядов согласно специфике данного исследования были выделены структурные компоненты изучаемой готовности: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный, деятельностный. Содержанием компонентов психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися явились: когнитивный – профессионально-педагогические, коммуникативные, информационные компетентности; эмоционально-волевой – эмоциональный интеллект, самоконтроль, саморегуляция, толерантность, эмпатия; мотивационно-ценностный – профессионально значимые мотивы и ценностные установки; деятельностный – педагогические умения и навыки, направленные на организацию эффективного педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися. Уровень сформированности каждого компонента готовности рассматривался через обозначенные показатели, свидетельствующие об уровне развития психологической готовности и опыте педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися.

В соответствии с изучением структурных компонентов готовности была построена экспериментальная модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

Согласно выделенным компонентам изучаемой готовности, была определена логика экспериментальной работы, обеспечена системность в проведении основных этапов исследования: констатирующего, формирующего и контрольного, разработан диагностический инструментарий.

Результативность экспериментальной работы по формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися оценивалась посредством сравнения результатов контрольного и констатирующего этапов эксперимента в контрольной и экспериментальной группах. На формирующем этапе экспериментального исследования была внедрена модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, в рамках которой

были реализованы такие направления, как просветительская, тренинговая и консультативная работа.

Процесс формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися становится результативным при соблюдении комплекса психолого-педагогических условий, способствующих формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, организации специального обучения и психологической подготовки учителей к эффективному педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Учитывая это, была разработана программа формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, реализация которой осуществлялась с учителями экспериментальной группы на формирующем этапе исследования в рамках занятий, состоящих из теоретического, практического и консультационного блоков.

Сравнивая результаты исследования до и после внедрения модели формирующего этапа у учителей экспериментальной группы, мы можем сделать вывод о повышении уровня развития структурных компонентов изучаемой готовности. Внедрение модели формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися позволило сформировать содержательные показатели каждого структурного компонента изучаемой готовности, а именно: когнитивного: получены знания медицинского характера о синдроме дефицит внимания и гиперактивность (СДВГ), о клинических проявлениях синдрома СДВГ; об особенностях построения процесса обучения гиперактивных учащихся; о симптомах и психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; о факторах возникновения синдрома (СДВГ); о психо-эмоциональной модели развития личности гиперактивного учащегося; знания о средствах и методах педагогической коррекции поведения гиперактивных учащихся; эмоционально-волевого: учителя приобрели умение преодолевать сомнения и страхи, проявлять эмпатию, коммуникативную толерантность, мобилизовать волю и самоконтроль; мотиваци-

онно-ценностного: у педагогов появилось стремление апеллировать к моральным ценностям, профессиональным нормам и правилам; направленность на самопознание и саморазвитие собственных профессиональных ценностей; мотивация на создание ценностно-позитивного отношения к личности гиперактивного учащегося; деятельностного: учителя научились управлять своими профессиональными усилиями; научились корректировать учебную программу, учитывая психофизиологические возможности гиперактивных учащихся; научились реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся, с психолого-педагогическими и медицинскими специалистами; овладели специальными методическими приемами и средствами эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися.

Результаты, полученные в ходе экспериментальной работы, свидетельствуют о том, что у учителей экспериментальной группы произошли позитивные изменения по всем показателям психологической готовности, что свидетельствует о её сформированности.

Полученные результаты экспериментальной работы по формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися подтвердили актуальность и теоретико-методологическую обоснованность путей её решения. Продуктивная суть концепции исследования заключалась в подтверждении того факта, что психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися может быть сформирована только в контексте целостности основных структурных компонентов изучаемой готовности и при создании определенных психолого-педагогических условий, способствующих её формированию.

Обобщение результатов проведенного исследования, выполненного как на теоретическом, так и на экспериментальном уровне, подтверждает выдвинутую гипотезу и позволяет сформулировать следующие выводы:

1. На теоретическом и практическом уровне было определено содержание понятия «психологическая готовность учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» как интегративное личностное образование, характеризующееся направленностью мотивационно-ценностных установок учителя на осознание профессионально-личностного смысла своей деятельности, стремлением учителя к осуществлению эффективного педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися на основе знаний об индивидуальных особенностях их развития, способностях к саморегуляции, к проявлению эмоционального интеллекта, умений применять методические средства и приемы для обучения гиперактивных учащихся с целью успешной организации целостного образовательного процесса.

2. Обоснованы структурные компоненты психологической готовности: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и деятельностный, как необходимые и достаточные для осуществления педагогического взаимодействия учителя с гиперактивными учащимися.

3. Выявлены содержательные показатели компонентов психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, позволяющие определить уровень сформированности психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

4. Определены и обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие формированию психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: формирование информационной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения медицинских знаний о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей на мини-лекциях; формирование коммуникативной компетентности учителя осуществляется в процессе освоения психологических и педагогических знаний и умений на индивидуальном и групповом консультировании; распознавание собственных эмоций и понимание эмоций гиперактивных учащихся учителем осуществляется в процессе игровых упражнений, психогимнастики, упражне-

ний на внимание; ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося формируются в процессе мини-лекций, притча-терапии; применение практических навыков и умений учителем в процессе планирования и проектирования педагогического взаимодействия базируется на учете возрастных и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся.

5. Оптимизировано содержание и структура психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, позволившие разработать и реализовать экспериментальную модель формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися с определением уровневой характеристики по каждому компоненту.

6. Разработан и обоснован опросник «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М. Минияров, Е.В. Чижова). Проведена проверка на надежность, валидность и репрезентативность данного опросника.

7. Разработана программа формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, направленная на формирование знаний о сущности психолого-педагогического взаимодействия учителей с гиперактивными учащимися; на формирование готовности у учителя умения организации педагогического процесса с учетом возможностей и индивидуальных особенностей гиперактивных учащихся; на формирование позитивного принятия учителями личности гиперактивного учащегося; на актуализацию проявления толерантности и эмпатии у учителя при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися; на формирование умений и навыков в построении конструктивных способов взаимодействия с гиперактивными учащимися.

8. Получены экспериментальные данные, являющиеся обоснованными и актуальными, подтверждающими выдвинутую гипотезу о разработке и реализации модели формирования психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися.

ческому взаимодействию с гиперактивными учащимися на методологической базе научно-теоретических подходов: гуманистического, компетентностного, аксиологического, деятельностного. Выполненное исследование проблемы формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися вносит определенный вклад в решение важной научной задачи – разработки модели формирования психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Таким образом, цель диссертационного исследования достигнута.

Следует отметить, что, несмотря на решенные задачи исследования по данной теме, остались ещё вопросы, требующие внимания и глубокого изучения, поэтому в дальнейшем целесообразно проведение новых исследований, направленных на поиск инновационных идей и механизмов по формированию психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в условиях общеобразовательных учреждений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдрахманова, А.И. Современное состояние проблемы формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста / А.И. Абдрахманова. – Текст: электронный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – №3(156). – С. 38–41. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23199547&ysclid=1l4v7vmomh740339447> (дата обращения: 09.09.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

2. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. вузов / О.А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1989. – 139с. – ISBN 5-09-001738-7. – Текст: непосредственный.

3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская // АН СССР, Институт психологии. – М.: Наука, 1980. – 335 с. – Текст: непосредственный.

4. Агрис, А.Р. Регуляция активности у детей с трудностями обучения по данным нейропсихологического обследования / А.Р. Агрис, Т.В. Ахутина. – Текст: электронный // Национальный журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 64–78. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=tpuwpn&ysclid=1l4x82jbrc704373098> (дата обращения: 20.05.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

5. Акопов, Г.В. Образование в условиях глобализации: психологические аспекты / Г.В. Акопов. – Текст: электронный // Самарский научный вестник. – 2013. – Т.14. – № 2 (3). – С. 5–8. – ISSN: 2309-4370. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rarpih&ysclid=1l4x64r8uo145039450> (дата обращения: 20.05.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

6. Альтхерр, П. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития: учеб. пособие для студентов вузов / П. Альтхерр, Л. Берг, А. Вельфль,

М. Пассольт [пер. с нем. В. Т. Алтухов]. – М.: Академия, 2004. – 160 с. – ISBN 5-7695-1661-5. – Текст: непосредственный.

7. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили – М.: Изд-во Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с. – ISBN 5-89147-001-2. – Текст: непосредственный.

8. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та. Т. 2. – 2007. – 546 с. – (Российская психология: петербургская научная школа). – ISBN 978-5-288-04396-3. – Текст: непосредственный.

9. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с. – ISBN 5-7464-1219-8. – Текст: непосредственный.

10. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Наука, 1994. – 325 с. – ISBN В пер. (В пер.). – Текст: непосредственный.

11. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Г.Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Academia, 2007. – 526 с. – (Психология для студента). – ISBN 978-5-89357-221-6. – Текст: непосредственный.

12. Ахвердиев, К.Н. Основные методологические подходы в педагогике / К.Н. Ахвердиев // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 308–310. – ISSN: 2072-0297. – URL:

<https://elibrary.ru/item.asp?id=15172943&ysclid=llf0b11mas383987948> (дата обращения: 15.05.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

13. Бадалян, Л.О. Синдромы дефицита внимания у детей / Л.О. Бадалян, Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская // Психопатология детского возраста: Хрестоматия: Учебное пособие для высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Сост. А.Ю. Егоров, Е.С. Иванов, Д.Н.

Исаев. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – С. 222–226. – ISBN: 5-89239-031-4. – Текст- непосредственный.

14. Батищев, Г.С. Философско-педагогические произведения: собрание сочинений: в 2 т. / Г.С. Батищев; сост., вступ. ст., примеч.: А.А. Хамидов; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Алтайская гос. акад. образования им. В.М. Шукшина». – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2015. – 599с. – ISBN 978-5-85127-855-6. – Текст: непосредственный.

15. Белинский, В.Г. Систематическое собрание сочинений В.Г. Белинского: Основания его критики и отзывы о выдающихся произведениях лит. – 2-е изд. [Вып. 1-4]. – СПб.: Н. Зинченко, 1900–1901. – 4 т.: портр. факс. на отд. л. Белинский, В.Г. Систематическое собрание сочинений В.Г. Белинского: Основания его критики и отзывы о выдающихся произведениях лит. – 2-е изд. [Вып. 1-4]. – СПб.: Н. Зинченко, 1900–1901. – 4 т.: портр. факс. на отд. л. – Текст: непосредственный

16. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 168 с. (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения). – ISBN 5-09-003409-5. – Текст: непосредственный.

17. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций / Д.А. Белухин; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол. – соц. ин-т. – М.: Изд-во "Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, Ч. 1–2. – 1996. – 317 с. – ISBN 5-89502-959-0. – Текст: непосредственный.

18. Беляева, В.А. Духовно-нравственное становление и развитие личности учителя в контексте светской и православной педагогической культуры / В.А. Беляева; Рязан. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, Рязан. обл. ин-т развития образования. – Рязань: Изд-во Рязан. обл. ин-та развития образования, 1998. – 135 с. – ISBN 5-7943-0032-9. – Текст: непосредственный.

19. Берулава, М.Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы / М.Н. Берулава; Междунар. акад. гуманизации образования и др. – Бийск: Науч.-

изд. центр БИГПИ, 1995. – 31 с. – ISBN 5-85127-060-8. – Текст: непосредственный.

20. Бершедова, Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: дис. ...д-ра псих. наук: 19.00.13 / Бершедова Людмила Ивановна – М., 1999. – 314 с. – Текст: непосредственный.

21. Бестужев-Лада, И.В. Нужна ли школе реформа? (XXI век: ожидаемые и желательные изменения системы народного образования России) / И.В. Бестужев-Лада, Е.Ю. Колесникова, Е.И. Пронина, Е.Ю. Иванова; под ред. акад. И.В. Бестужева-Лады. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 192 с. – ISBN 5-93134-105-6. – Текст: непосредственный.

22. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность: Филос. размышление о жизн. пробл. / В.С. Библер. – М.: Знание, 1990. – 62 с. – ISBN 5-07-001250-9. – Текст: непосредственный.

23. Богуславский, М.В. XX век Российского образования / М.В. Богуславский. – М.: Per se, 2002 (ООО Тип. ИПО профсоюзов Профиздат). – 319 с. – ISBN 5-9292-0078-5. – Текст: непосредственный.

24. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с. – ISBN В пер. (В пер.). – Текст: непосредственный.

25. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Питер, 2008. – 398 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-91180-846-4. – Текст: непосредственный.

26. Большая психологическая энциклопедия : самое полное современное издание : более 5000 психологических терминов и понятий / [А. Б. Альмуханова и др.]. – М.: Эксмо, 2007. – 542с. – ISBN 978-5-699-20617-9 (В пер.). – Текст: непосредственный.

27. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с. – (Педагогика нового времени). – ISBN 5-86340-090-0. – Текст: непосредственный.

28. Бордовская, Н.В. Педагогическая компетенция субъекта профессионально-личностного развития: учебное пособие / Н.В. Бордовская; Санкт-Петербургский гос. ун-т. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2009. – 243 с. – ISBN 978-5-288-04875-3. – Текст: непосредственный.

29. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ / А.В. Брушлинский. – М.: URSS, печ. 2020. – 228 с.; 20 см. – Текст: непосредственный.

30. Брызгунов, И.П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Психотерапия, 2008. – 202с. – (Серия «Детская психология»). – ISBN 978-5-903182-34-3 (В пер.) – Текст: непосредственный.

31. Бурачевская, О.В. Организация коррекционно-развивающего и образовательного процесса с учетом психофизиологических особенностей детей с СДВГ / О.В. Бурачевская // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 1 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (7). – URL: <https://interactive-plus.ru/e-publications/e-publication-215.pdf> (дата обращения: 11.04.2020). – Текст: электронный.

32. Вершинина, Л.В. Аксиологическое пространство образования: ценностное сознание учителя: монография / Л.В. Вершинина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Сам. гос. пед. ун-т. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – ISBN 5-8428-0374-7. – Текст: непосредственный.

33. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г. Вершловский; Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с. – (Библиотека журнала "Директор школы" Вып. № 7, 2002 год). – ISBN 5-88753-057-х. – Текст: непосредственный.

34. Власова, О. А. Валеолого-педагогическое сопровождение учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.01 / Власова Ольга Алексеевна. – СПб., 2012. – 181 с. – Текст: непосредственный.

35. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л.С. Выготский; сост. М.Г. Ярошевский; вступ. ст. А.Н. Леонтьев; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 487 с. – ISBN В пер. (В пер.) – Текст: непосредственный.

36. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 148 с. ISBN 5-288-01585-6. – Текст: непосредственный.

37. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Кн. дом "УН-Т": Высш. шк., 2002. – 399 с. ISBN 5-8013-0161-5. – Текст: непосредственный.

38. Гаспарова, Е.М. «Шустрики» и «Мямлики» / Е.М. Гаспарова. – М., 1999. – 98 с. – Текст: непосредственный.

39. Гегель, Г. Сочинения / Георг Вильгельм Фридрих (1770-1831); под ред. А. Деборина и Д. Рязанова ; Институт К. Маркса и Ф. Энгельса. Лекции по эстетике. Кн. 1. – М.; Л.: Гос. изд-во, [1929], 1938. – 471 с. – Текст: непосредственный.

40. Горячева, Л.А. Дети- «катастрофы»: Как помочь гиперактивному ребенку / Л.А. Горячева, Л.Г. Круляк. – СПб.: Изд. «Крылов», 2008. – 192с. – Текст: непосредственный.

41. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Психология" и психологическим специальностям / Ж.М. Глозман. – М.: Академия, 2009. – 268 с. – (Высшее профессиональное образование. Психология). – ISBN 978-5-7695-4758-4 (В пер.) – Текст: непосредственный.

42. Гребнева, В.В. Психологическая готовность студентов к личностно-центрированному взаимодействию в процессе образования в вузе: дис. канд.псих. наук: 19.00.07 / Гребнева Валентина Викторовна – Белгород, 2003. – 229 с. – Текст: непосредственный.

43. Губогло, З.И. Качественное обучение младших школьников с устойчивым вниманием на основе психолого – педагогического подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Губогло Зиновия Ивановна. – Москва, 2003, – 297 с. – Текст: непосредственный.

44. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. / В.В. Давыдов; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с. ISBN (В пер.) (В пер.). – Текст: непосредственный.

45. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка для детей: [избр. ст.: в 10 т.: для сред. шк. возраста] / В.И. Даль. – М.: ОЛМА-пресс, 2005 – (ПФ Красный пролетарий). – ISBN 5-94849-782-8. –Текст: непосредственный.

46. Деркач, А.А. Акмеология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. [и др.]: Питер, 2003. – 252 с. – (Учебное пособие). – ISBN 5-314-00082-2. – Текст: непосредственный.

47. Добсон, Д.Ч. Непослушный ребенок: Пер. с англ. / Дж. Добсон. – СПб.: Мирт, 1998. – 218 с. – (Серебряная серия) (Родителям о детях). – ISBN 5-88869-048-1. – Текст: непосредственный.

48. Домбровская, Ю.Ф. Советы молодой матери / проф. Ю.Ф. Домбровская. – М.: Медгиз, 1954. – 63 с. – Текст: непосредственный.

49. Донцов, А.И. Психология коллектива: Методол. пробл. исслед. [Учеб. пособие для вузов по спец. "Психология"] / А.И. Донцов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 208 с. – Текст: непосредственный.

50. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Дурай-Новакова Крыстына Мечиславовна – М.: 1983. – 356 с. – Текст: непосредственный.

51. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с. – Текст: непосредственный.

52. Дьячкова, М.С. Психологические особенности к обучению в школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью: дис. ... канд. псих.наук: 19.00.07 / Дьячкова Марина Сергеевна. – Ярославль, 2006. – 258 с. – Текст: непосредственный.

53. Желанова, В. В. Развитие профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Желанова Виктория Вячеславовна – Москва, 1994. – 22 с. – Текст: непосредственный.

54. Жукова, В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В.Ф. Жукова. – Текст: электронный // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – № 6. – С. 117-121. – ISSN 1684-8519. – URL: <https://earchive.tpu.ru/handle/11683/4294?ysclid=1l68hrxxzr133442772> (дата обращения: 13.03.2020). – Режим доступа: Томский политехнический университет.

55. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии: учебник для вузов / В.И. Журавлев. – М.: Рос.пед.агентство, 1995. – 183 с. – ISBN 5-86825-011-7. – Текст: непосредственный.

56. Журавская, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовойотраслисиспользованиеминдивидуально-дифференцированного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Журавская Наталья Викторовна – Спб., 2011. – 26 с. – Текст: непосредственный.

57. Журба, Л.Т. Минимальная мозговая дисфункция у детей. Научный обзор / Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова. – М.: ВНИНМИ, – 1980. – 50 с. – (Медицина и здравоохранение: Обзор. информ. / ВНИИ мед. и мед.-техн. информ. Серия «Педиатрия»). – Текст: непосредственный.

58. Заваденко, Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, патогенез, принципы лечения / Н.Н. Заваденко – Текст: электронный // Вопросы практической педиатрии. – 2012. – №1. – С. 54–62. – URL: <https://medi.ru/info/8123/> (дата обращения: 15.05.2020)

59. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика» / В.И. Загвязинский. – 3-е изд., испр. – М.: Academia, 2006 (Саратов: Саратовский полиграфкомбинат). – 187 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 5-7695-2905-9. – Текст: непосредственный.

60. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с. – (Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / М-во образования и науки Рос. Федерации, Исслед. центр пробл. подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (Технол. ун-та). Сектор гуманизации образования). – Текст: непосредственный.

61. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0. – Текст: непосредственный.

62. Зинченко, В.П. Психология доверия / В.П. Зинченко. – Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 103 с. – ISBN 5-94594-002-X. – Текст: непосредственный.

63. Зязюн, И.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для пед. спец. вузов / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с. – ISBN 5-09-000938-4. – Текст: непосредственный.

64. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. – ISBN 978-5-4237-0059-1. – Текст: непосредственный.

65. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И.Ф. Исаев. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 206 с. – ISBN 5-7695-0901-5. – Текст: непосредственный.

66. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик – М.: Просвещение, 1987. – 190 с. – Текст: непосредственный.

67. Кант, И. Сочинения: в 6 т. / И. Кант; под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – М.: Мысль, 1966. – 6 т. – Текст: непосредственный.

68. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и метод, руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с. – ISBN 5-9268-0299-7. – Текст: непосредственный.

69. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с. – Текст: непосредственный.

70. Колесникова, И.А. О критериях гуманизации образования / И.А. Колесникова – Текст: непосредственный // Педагогическая наука: Теория. Практика. – СПб., 2004. – С. 37–45.

71. Кон, И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по психол. и пед. специальностям / И.С. Кон. – М.: Academia, 2003 – 334 с. – (Высшее профессиональное образование. Психология). – ISBN 5-7695-1420-5. – Текст: непосредственный.

72. Коповой, А.С. Педагогическое взаимодействие как средство коррекции агрессивного поведения младших школьников: дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01 / Коповой Андрей Сергеевич. – Саратов – 2001. – 131 с. – Текст: непосредственный.

73. Криштофик, И.С. Основы педагогической коммуникации: курс лекций / И.С. Криштофик; Департамент образования города Москвы, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), Институт системных проектов. – М.: МГПУ, 2017. – 183 с. – ISBN 978-5-243-00506-7. – Текст: непосредственный.

74. Кругляк, Л.Г. Гиперактивный ребенок – это навсегда? Альтернативный взгляд на проблему / Л.Г. Кругляк, Л.И. Горячева. – СПб.: Весь, 2014. –

245 с. – (Здоровый ребенок). – ISBN 978-5-9573-2685-4. – Текст: непосредственный.

75. Крутецкий, В.А. Психология: Учеб. для пед. уч-щ / В.А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 335 с. – ISBN (В пер.). – Текст: непосредственный.

76. Кузьмина, Н.В. Акмеологические технологии профессионального образования: монография / Н.В. Кузьмина, Н.М. Жаринов, Е.Н. Жаринова; Российская акад. образования. – СПб.: Центр стратегических исследований, 2016. – 387 с. – ISBN 978-5-98994-066-0. – Текст: непосредственный.

77. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с. – (Библиотека руководителя вечерней и заочной средней общеобразовательной школы: БВШ). – Текст: непосредственный.

78. Кусакина, С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Кусакина Светлана Николаевна. – М.: 2009. – 22с. – Текст: непосредственный.

79. Кучма, В.Р. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России: Распространенность, факторы риска и профилактика / В.Р. Кучма, А.Г. Платонова. – М.: ТОО "Рарогъ»: Междунар. акад. информатизации, 1997. – 199 с. – ISBN 5-87372-073-8. – Текст: непосредственный.

80. Ларионова, И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ларионова Ирина Анатольевна – Екатеринбург. – 1996. – 127 с. – Текст: непосредственный.

81. Лебедев, О.Е. Модернизация управления образованием: перспективы и проблемы: методическое пособие для самоанализа упр. проблем / О.Е. Лебедев. – СПб.: СПбАППО, 2006 (СПб.: Тип. С.-Петербур. акад. постдиплом. пед. образования). – 92 с. – (Постдипломное образование педагога / Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования). – ISBN 5-7434-0317-1. – Текст: непосредственный.

82. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Проф. Н.Д. Левитов; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с. – Текст: непосредственный.

83. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / Кафедра общ. психологии. / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с. – Текст: непосредственный.

84. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности. / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; 1980, № 3). – Текст: непосредственный.

85. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов ВУЗов и слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации и переподготовки науч.- пед. кадров / Б.Т. Лихачев. – 2. изд., испр. и доп. – М.: Прометей: Юрайт, 1998. – 462 с. – ISBN 5-7042-0811-8. – Текст: непосредственный.

86. Локалова, Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников: Ч. 1. Книга для учителя: психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся 1-4 классов / Н.П. Локалова. – 4-е изд., стер. – М.: Ось-89, 2008. – 270 с. – ISBN 978-5-98534-837-8. – Текст: непосредственный.

87. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии: сборник статей / АН СССР, Ин-т психологии; [Отв. ред. Б.Ф. Ломов]. – М.: Наука, 1981. – 280 с. – Текст: непосредственный.

88. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лысенко Анна Владимировна. – Майкоп, 2005. – 203 с. – Текст: непосредственный.

89. Мазина, А.К. Исследование особенностей проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей дошкольного возраста / А.К. Мазина, А.К. Падашуль. – Текст – электронный // Северо – Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 10/2. – С. 55–58. – ISSN: 1819-4974. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rcqioh&ysclid=ll6dngnyyl308742400> (дата

обращения: 09.08.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

90. Малыхин, П.А. Мотивационная структура деятельности педагогов-психологов в процессе профессионального становления: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.13 / Малыхин Павел Анатольевич – М., 2004. – 191 с. – Текст: непосредственный.

91. Маралова, Е.А. Профессиональное развитие педагогов как важнейшее условие повышения качества образования школьников: научно-методическое пособие для профессионального образования педагогов / Е.А. Маралова, С.М. Петров; Федеральное агентство по образованию, Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород: НовГУ, 2007. – 179 с. – Текст: непосредственный.

92. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – М.: Питер, 2013. – 351 с. – ISBN 978-5-459-00494-7. – Текст: непосредственный.

93. Минияров, В.М. Педагогическая психология: учеб. пособие: учеб.-метод. пособие / В.М. Минияров; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2005. – 311 с. – Текст: непосредственный.

94. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 03100 – Педагогика и психология / Л.М. Митина. – М.: Академия, – 318 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 5-7695-1666-6. – Текст: непосредственный.

95. Михалевская, Г.И. Коммуникативные умения педагога: Учеб. пособие / Г.И. Михалевская; С.-Петербур. гос. ун-т. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – 62 с. – ISBN 5-288-01657-7. – Текст: непосредственный.

96. Мищенко, А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра пед.

наук: 13.00.01 / Мищенко Александр Иванович. – М., – 1992. – 32 с. – Текст: непосредственный.

97. Мойсеенко, Л.А. Психологическая готовность изобретателей к использованию компьютеров / Л.А. Мойсеенко. – Текст: электронный // Вопросы психологии. – 1993. – №2. – С. 122–125. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932122.htm> (дата обращения: 13.04.2020) – Режим доступа: Научная электронная библиотека журнала «Вопросы психологии».

98. Мони́на, Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: монография / Г.Б. Мони́на, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. – СПб: Речь, 2007. –181 с. – ISBN 5-9268-0570-8. – Текст: непосредственный.

99. Морозова, Е.А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: причины и последствия / Е.А. Морозова. – Текст: электронный // Практическая медицина. – 2011. – №1 (49). – С. 125–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-defitsita-vnimaneya-s-giperaktivnostyu-prichiny-i-posledstviya/viewer> (дата обращения: 12.03.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

100. Мудрик, А.В. Основы социальной педагогики: учебник для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования / А.В. Мудрик. – М.: Academia, 2006. –204 с. – (Среднее профессиональное образование. Педагогическое образование). – ISBN 5-7695-2721-8. – Текст: непосредственный.

101. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во Моск. психол.-социального ин-та: Воронеж: МОДЭК, 2003 (ФГУП Издательско-полигр. фирма Воронеж). – 398 с. – (Психология России / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т). – ISBN 5-89502-404-1. – Текст: непосредственный.

102. Никанорова, М.Ю. Синдром дефицита внимания и гиперактивности / М.Ю. Никанорова, Е.В. Белоусова – Текст: электронный // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2000. – №3. – С. 39–42. – <http://elib.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=44255&ysclid=1l6fso8pf9716889256> (дата

обращения: 05.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека ДВГМУ Дальневосточного государственного медицинского университета.

103. Никифоров, Г.С. Психология самоконтроля / Г.С. Никифоров. – СПб.: Издательско-Торговый Дом «Скифия», 2020. – 232 с. – ISBN 9785000252147. – Текст: непосредственный.

104. Обозов, Н.Н. Психология конфликта и способы его разрешения: Метод, пособие / Н.Н. Обозов. – СПб: МАПН, 1993. – 46 с. – Текст: непосредственный.

105. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Около 60000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; Под общей ред. Проф. Л.И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «Изд-во Оникс»: ООО «Изд-во «Мир и образование», 2007. – 976 с. – ISBN 978-5-488-01798-6. – Текст: непосредственный.

106. Оклендер, В. Окна в мир ребенка: Рук. по дет. психотерапии / В. Оклендер; Пер. с англ. под ред. Ф.Б. Березина и др. – М.: Независимая фирма "Класс", 1997. – 334 с. – (Библиотека психологии и психотерапии; Вып. 20). – ISBN 5-86375-080-4. – Текст: непосредственный.

107. Орховский, В.И. Формирование психологической готовности молодежи к медицинскому труду / В.И. Орховский, И.С. Витиенко, Г.П. Кондратенко. – Киев, 1979. – 88 с. – ISBN 5-11-001286-5. – Текст: непосредственный.

108. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: АCADEMIA, 2006. – 362с. – (Профессионализм педагога). – ISBN 5-7695-2010-8. – Текст: непосредственный.

109. Панченко, В.М. Теория систем: методол. основы: учеб. пособие / В.М. Панченко; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации. Моск. гос. ин-т радиотехники, электроники и автоматики (техн. ун-т). – М.: МИРЭА, 1999. – 95 с. – ISBN 5-7339-0185-3. – Текст: непосредственный.

110. Паринаова, Г.К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования / Г.К. Паринаова; Науч. ред. Н.М. Трофи-

мова; Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 167 с. – ISBN 5-292-02962-9. – Текст: непосредственный.

111. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить / В.Н. Петрова; Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сент., 1999. – 127 с. – (Библиотека журнала «Директор школы»; Вып. № 4). – ISBN 5-88753-026-X. – Текст: непосредственный.

112. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В.Петровский. – М: Просвещение, 1982. –190 с. – Текст: непосредственный.

113. Пидкасистый, П.И. Психология и педагогика: учебник для вузов / П.И. Пидкасистый. – М.: Издательство Юрайт, 2010. – 714 с. – (Основы наук). – ISBN 978-5-9916-0194-8. – Текст: непосредственный.

114. Поздняков, Э.А. Системный подход и международные отношения / Э.А. Поздняков. – М.: Наука, 1976. – 159 с. – Текст: непосредственный.

115. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высш. школа, 1981. – 431с. – Текст: непосредственный.

116. Психология: словарь / [В.В.Абраменкова и др.]; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с. – ISBN 5-250-00364-8. – Текст: непосредственный.

117. Психологический словарь /авт.-сост.Н.В. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева и др. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 637 с. – (Словари). – ISBN 5222030261. – Текст: непосредственный.

118. Пылаева, Н.М. Школа внимания: Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: Метод. пособие / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина. – М.: ИНТОР, 1997. – 62 с. – ISBN 5-89404-027-2. –Текст: непосредственный.

119. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: Питер Ком, 1999. – 409с. – (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 5-88782-424-7. – Текст: непосредственный.

120. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг; науч. ред. А.Б. Орлов; пер. с англ С.С. Орлова и др. – М.: Смысл, 2002. – 527с. – ISBN 5–89357-099-5. – Текст: непосредственный.

121. Романов, А.М. Особенности эмоциональной сферы у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / Романов Алексей Михайлович. – СПб. – 2011. – 158 с. – Текст: непосредственный.

122. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2012. – 705 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-459-01141-8. – Текст: непосредственный.

123. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. — М.: Моск. акционер. изд. о-во, 1927. – 173, [3] с. . – URL:http://elib.gnpbu.ru/text/rubinshteyn_problema-uchitelya_1927/.

124. Рубцов, В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: сб. ст. / Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Лаб. психол. основ новых образоват. технологий; Под ред. В.В. Рубцова. – М.; Новосибирск: Вен-Мер, 1996. – 157 с. ISBN 5-87608-032-2. – Текст: непосредственный.

125. Рудик, П.А. Психология: учебник для институтов физической культуры / Проф. П.А. Рудик. – М.: Физкультура и спорт, 1964. – 461 с. – Текст: непосредственный.

126. Рунова, Т.А. Развитие учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Рунова Татьяна Александровна. – Нижний Новгород, 2004. – 20 с. – Текст: непосредственный.

127. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко. – Текст – электронный // Народное образование. – 2004. – № 4 (№ 1337). – URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2004-4/kompetentnosti-i-ih-klassifikaciya> (дата обращения: 10.05.2020). – Режим доступа: электронная библиотека издательского дома «Народное образование».

128. Семакова, Е.В. Развитие младшего школьника с синдромом гиперактивности и дефицита внимания в условиях влияния факторов ближайшего окружения / Е.В. Семакова. – Текст – электронный // Вестник Тамбовского

университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 7 (99). – С. 114–118. – ISSN: 1810-0201. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16539063> (дата обращения: 10.07.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

129. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В.В. Сериков; Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с. – ISBN 5-88234-061-6. – Текст: непосредственный.

130. Сиротюк, А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А.Л. Сиротюк. – М.: Творческий Центр Сфера, 2005. – 123 с. – (Библиотека практического психолога). – ISBN 5-89144-283-3. – Текст: непосредственный.

131. Сковородников, А.П. Коммуникативно-речевая компетенция / А.П. Сковородников. – Текст – электронный // Эффективное речевое общение (базовые компетенции). – Красноярск, 2014. – С. 225–226. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24548608> (дата обращения: 17.01.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU

132. Скоромная, Ю.Е. Субъективная готовность к материнству как психологический феномен: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13 / Скоромная Юлия Евгеньевна. – М., 2006. – 217 с. – Текст: непосредственный.

133. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 – Педагогика и психология (ДПП.Ф.01 – Общие основы педагогики) / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Academia, 2003. – 185 с. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0965-1. – Текст: непосредственный.

134. Смирнов, А.А. О психологической подготовке к труду / А.А. Смирнов. – Текст – электронный // Вопросы психологии, – 1984. – № 5. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845107.htm> (дата обращения: 02.02.2019).

135. Соглаев, В.В. Педагогические условия формирования готовности курсантов вуза к воспитательной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.01 / Согдаев Вадим Викторович. – Челябинск, 1997. – 21 с. – Текст: непосредственный.

136. Сороколетова, Е.Н. Педагогическое взаимодействие в классах коррекционно-развивающего обучения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Сороколетова Елена Николаевна. – Махачкала, 2008. – 160 с. – Текст: непосредственный.

137. Столяренко, А.М. Прикладная юридическая психология: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по юрид. специальностям / [И.И. Аминов, А.И. Афиногенов, А.Г. Гельманов и др.]; Под ред. А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ (UNITY), 2001. – 639 с. – ISBN 5-238-00200-9. – Текст: непосредственный.

138. Сухобская, Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г.С. Сухобская. – Текст: электронный // Новые знания. – 2002, – № 4. – С. 17–20. – URL: <http://hpsy.ru/public/x1449.htm> (дата обращения: 02.02.2020).

139. Сухарева, Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста: Избр. главы / Г.Е. Сухарева. – М.: Никулин А.Л., 1998. – 319 с. – ISBN 5-901093-01-1. – Текст: непосредственный.

140. Тржесоглава, З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава; пер. с чеш. В. В. Язвикова. – М.: Медицина, 1986. – 255 с. – Текст: непосредственный.

141. Тряпицына, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников: Учеб. пособие / А.П. Тряпицына; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1989. – 91 с. – Текст: непосредственный.

142. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб: Питер, 2001. – 414 с. – ISBN 5-318-00163-7. – Текст: непосредственный.

143. Федотова, Е.Л. Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Федотова Елена Леонидовна. – Иркутск, 1998. – 387 с. – Текст: непосредственный.

144. Федякова, И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника / И.А. Федякова – Текст:

электронный // Аспирант и соискатель. – 2007. – №4(41). – С. 85–87. – ISSN: 1608-9014. – URL:

<https://elibrary.ru/item.asp?id=11608940&ysclid=llgaye314d99558828> (дата обращения: 12.03.2019). Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

145. Фейербах, Л. Сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Наука, 1995. 425 с. – Текст: непосредственный.

146. Фопель, К. Создание команды. Психологические игры и упражнения: электронный ресурс. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2016. – 394 с. – ISBN 978-5-98563-429-7. – Текст: непосредственный.

147. Франкл, В.Э. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; Вступ. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с. – ISBN 5-01-001606-0. – Текст: непосредственный.

148. Фромм, Э. Человек для себя: исследование психологических проблем этики / Э. Фромм; пер. с англ. Л.А. Чернышевой. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с. – ISBN 5-88386-002-9. – Текст: непосредственный.

149. Халецкая, О. В. Расстройства поведения и развития в детском возрасте: учеб. пособие для системы послевуз. проф. образования врачей / О.В. Халецкая; Нижегород. гос. мед. акад. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородской гос. мед. акад., 2005 (ОАО Держинская тип.). – 154 с. – ISBN 5-7032-0559-X. – Текст: непосредственный.

150. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. – Текст: электронный // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64. – ISSN: 0130-6928. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21696541> (дата обращения: 08.04.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

151. Хэлловэлл, Э. Почему я отвлекаюсь: как распознать синдром дефицита внимания у взрослых и детей и что с ним делать / Эдвард Хэлловэлл, Джон Рэйти; пер. с англ. Василия Горохова. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 367 с. – ISBN 978-5-00100-249-9. – Текст: непосредственный.

152. Чижова, Е.В. Рекомендации для эффективного взаимодействия учителей с детьми, страдающими синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Е.В. Чижова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 3 (93), вып. 2. – С. 57–63. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42549663> (дата обращения: 19.03.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

153. Чижова, Е. В. Содержательная сущность понятия «гиперактивный учащийся» или «учащийся с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью» / Е. В. Чижова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т 13. – №3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/71PSMN325.pdf>

154. Чижова, Е.В. Теоретические подходы к формированию психологической готовности учителей к взаимодействию с гиперактивными учениками / В.М. Минияров, Е.В. Чижова. – Текст: электронный // Международный научно-исследовательский журнал «International Journal of Medicine and Psychology». – 2021. – Т. 4, вып 2. – С. 125–130. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45720649> (дата обращения: 18.05.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

155. Чижова, Е. В. Ценностные ориентации личности учителя на позитивное отношение к личности гиперактивного учащегося / Е. В. Чижова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т 13. – №4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PSMN425.pdf>.

156. Чижова, Е.В. Формирование психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися: методическая программа для психологов и педагогов / Е.В. Чижова. – Протвино, А-принт, 2022. – 52 с. – Текст: непосредственный.

157. Чмутова, Ю.С. Особенности преодоления коммуникативных барьеров в учебном процессе гиперактивными учениками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чмутова Юлия Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2012. – 183 с. – Текст: непосредственный.

158. Чутко, Л.С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л.С. Чутко. – СПб.: СПбМАПО, 2007. – 136 с. – ISBN: 5980370889. – Текст: непосредственный.

159. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2003. – 134 с. – ISBN 5-94010-103-8. – Текст: непосредственный.

160. Шаталов, В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований / В.Ф. Шаталов. – Минск: Университетское, 1990. – 223 с. – (Ун-т – школе). – ISBN 5-7855-0256-9. – Текст: непосредственный.

161. Шевченко, Ю. С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом : практ. руководство для врачей, психологов и педагогов / Ю. С. Шевченко; Ин-т психологии и педагогики, Рос. мед. акад. последиплом. образования. - Москва : Вита-пресс, 1997. - 48 с.; 20 см.; ISBN 5-88241-040-1 –Текст: непосредственный.

162. Шипилина, Л.А. Мотивационное управление в образовательных системах: учебное пособие для студентов педвузов, руководителей образоват. учреждений и слушателей системы проф. переподгот. пед. кадров / Л.А. Шипилина, В. В. Шипилина; М-во образования Рос. Федерации. Ом. гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 151 с. – (Серия "Менеджмент в образовании"). – ISBN 5-8268-0550-2. – Текст: непосредственный.

163. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – Москва; Ставрополь, 2001. – 206 с. – Текст: непосредственный.

164. Шольц, Ф. Недостатки в характере ребенка, или Вторая золотая книжка: Пед. наставления для дома и шк. д-ра Ф. Шольца, дир. терапевт. и психиатр. больницы в Бремене / Пер. К.С. Звоницкая. – Киев: тип. С.В. Кульженко, 1983. – 276 с. – ISBN: 978-5-699-34250-1. – Текст: непосредственный.

165. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050711 (031300) – социальная педагогика; 050701 (033400) – педагогика / Н.Е. Щурко-

ва. – 2-е изд., доп. – М.: Пед. о-во России, 2005. – 255 с. – (Образование XXI века). – ISBN 5-93134-263-X. – Текст: непосредственный.

166. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР). – ISBN 5-7155-0035-4. – Текст: непосредственный.

167. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг; Перевод с нем. А. М. Боковой – М.: Изд. группа «Прогресс»: Универс, 1993. – 329 с. – (Библиотека зарубежной психологии). – ISBN 5-01-004076-X. – Текст: непосредственный.

168. Юнина, Е.А. Технологии качественного обучения в школе: учебно-методическое пособие / Е.А. Юнина. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 221 с. – (Образование XXI века). – ISBN 978-5-93134-369-3. – Текст: непосредственный.

169. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 95 с. – (Директор школы: Библиотека журнала; Спецвыпуск 2). – ISBN 5-88753-007-3. – Текст: непосредственный.

170. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». – 2. изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2001. – 366 с. – ISBN 5-89357-090-1. – Текст: непосредственный.

171. Ясюкова, Л.А. Как помочь гиперактивному ребенку? / Л.А. Ясюкова. – Текст: электронный // Вестник практической психологии образования, 2012. – № 2. – С. 64–67. – URL: <http://www.otradnoe-2.narod.ru/psy/hyper.pdf>.

172. Barkley, R.A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment / Ed. R.A. Barkley. – 4th ed. – New York: The Guilford Press, 2014. – 898 p.

173. Bar-On, R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) // Psicothema, 2006. – № 18. – P. 13-25.

174. Brown, Th. E. Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults / Th. E. Brown. – Yale: Yale University Press, 2005. – 384 p.
175. Clements, S.D. Minimal brain dysfunction by children // National J/Neurolog.Bull. 1966. Vol.9.
176. Douglas, V.I. Cognitive deficits in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A long-term follow-up. Canadian Psychology, 46, 2005. – P. 23–31.
177. Hallowell, E.M., Ratey, J.J. Delivered from distraction: getting the most out of life with attention deficit disorder. New York, 2005. – P. 351–353.
178. Mayer, J.D., Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N.Y., 1993. – P. 433–442.
179. Levy, F. Directions of aetiologic research on attention deficit hyperactivity disorder / F. Levy, C. Barr, G. Sunohara // Australian and New Zealand Journal of Psychiatry. – 1998. – № 32(1). –P. 97–103.
180. Rokeach M. The Natyre of Human Values. – N.Y.: Free Press, 1973. – 438p.
181. Still, G.F. Some abnormal psychical conditions in children: lectoresl// Lancet, 1902. – Vol.29. – P. 1008–1012.
182. Strauss, A.A. Psychopatology and education of the brain injured child/ A.A. Strauss, L.C. Lethinen- Plen. Press, N.Y., 1947. – 325 p.
183. Wender, P.H. Minimal brain dysfunction in children. – N.Y., 1971. – 242 p.
184. Willens, T.E. Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in association with early onset substance use disorder // Journal of Nervous Mental Disease. – 1997. – Vol. 185, is. 8. – P. 475–482.

Приложения

Приложение 1

Тест «Конфликтная компетентность учителя» И.И. Рыданова

- А. Выберите десять педагогических суждений, которые, на Ваш взгляд, бесспорны.
1. Оберегаю детей от стрессов.
 2. Не боюсь на уроке говорить школьнику самые нелицеприятные вещи. Только так можно бороться с недостатками.
 3. Если чувствую отчуждаемость ученика, стараюсь понять причину.
 4. Справедливое наказание укрепляет детский характер.
 5. В случаях разногласий со школьниками предпочитаю идти на компромисс.
 6. Учитель, уступающий учащимся, теряет педагогический авторитет.
 7. Корректность во взаимоотношениях со старшеклассниками никогда не вредит.
 8. Всегда помню проступки каждого школьника и умею в нужный момент напомнить о них. Это предупреждает повторение ошибок.
 9. Если ошибаюсь, всегда прошу прощения у детей.
 10. Если потакать капризам детям, они "садятся на голову".
 11. Радуюсь, когда конфликт разрешается изящно, без нервотрепки.
 12. На ученические проступки нужна педагогическая реакция, пресекающая их.
 13. Не обижаюсь, если школьники замечают мои ошибки.
 14. Когда ученик нарушает дисциплину, объясняю необходимость наказания тем, что он мешает не мне, а классу.
 15. Разрешая конфликт с учеником, всегда думаю, какое влияние оказываю на других ребят.
 16. Строго наказываю школьника за сознательно совершенный проступок.
 17. Если ребенок нарушил порядок, могу сделать вид, что ничего не заметил.
 18. На трудных подростков предпочтительней действовать через коллектив.
 19. Когда возникает конфликт, никогда не разрешаю его за счет унижения достоинства ребенка.
 20. Испытываю удовлетворение, когда не я, а класс осуждает ученика за леность и разболтанность.
 21. Учитель всегда неправ, если ребенок уходит с урока в слезах.
 22. Беспрекословное выполнение педагогических требований – залог успеваемости и дисциплины.

Подсчитайте сумму полученных баллов: четный номер – 10, нечетный – 20 баллов. Набравшие 140 и более баллов имеют склонность к конструктивным решениям, набравшие менее 140 – к проявлению конфликтогенности.

Б. Вы приходите на урок, но никого из семиклассников не застаете на своих местах. Ребята плотным кольцом окружили двух дерущихся подростков. Выберите два из шести предлагаемых вариантов педагогических действий.

1. Громко говорю: «Немедленно прекратите безобразие!».
2. Молча развожу драчунов и отмечаю отсутствующих.
3. Если драка продолжается, посылаю за директором школы.
4. На мгновение сохраняю невозмутимость, а затем громко хлопаю в ладоши и говорю: "Турнир окончен!".
5. Выясняю, кто зачинщик.
6. Требую немедленно покинуть класс обоих драчунов и не приходите без родителей.

Подведем итоги: варианты ответов №1, 3, 5, 6 – 10 баллов, №2 и 4 – 20 баллов. Набравшие 30 и более баллов склонны к нестандартным конструктивным действиям, набравшие менее 30 – к использованию традиционных репрессивных мер.

Методика Н. Холл «Диагностика «эмоционального интеллекта»

Назначение: Методика предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- 1) эмоциональная осведомленность,
- 2) управление своими эмоциями (скорее это эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность)
- 3) самомотивация (скорее это как раз произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14)
- 4) эмпатия,
- 5) распознавание эмоций других людей (скорее – умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Инструкция. Ниже вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов:

Полностью не согласен – (- 3 балла);

В основном не согласен – (-2балла);

Отчасти не согласен – (-1 балл);

Отчасти согласен – (+ 1 балл);

В основном согласен – (+2 балла);

Полностью согласен – (+3 балла).

Опросник

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания, как поступать в жизни.
1. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.
2. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
3. Я способен наблюдать изменение своих чувств.
4. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.
5. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.
6. Я слежу за тем, как я себя чувствую.
7. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.
8. Я способен выслушивать проблемы других людей.
9. Я не заикливаюсь на отрицательных эмоциях.
10. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.
11. Я могу действовать успокаивающе на других людей.
12. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.
13. Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам.
14. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.
15. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.
16. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.
17. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.
18. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».
19. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не

выражены открыто.

20. Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица.

21. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.

22. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.

23. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.

24. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.

25. Я способен улучшить настроение другие людей.

26. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.

27. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.

28. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

29. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Обработка и интерпретация результатов

Ключ

Шкала «Эмоциональная осведомленность» – пункты 1, 2,4, 17, 19, 25.

Шкала «Управление своими эмоциями» – – пункты 3,7,8, 10, 18,30. Шкала - «Самотивация» – пункты 5,6,13,14,16,22.

Шкала «Эмпатия» – пункты- 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала «Распознавание эмоций других людей» – пункты 12, 15, 24, 26,27, 29.

Уровни парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов:

14 и более – высокий

8-13 – средний

7 и менее – низкий

Интегративный уровень эмоционального интеллекта, с учетом доминирующего знака, определяется по следующим количественным показателям:

70 и более – высокий

40-69 – средний

39 и менее – низкий.

Методика «Определение сформированности ценностных ориентаций»

(М. Рокича, в адаптации и модификации Б.С. Круглова)

Цель: изучение ценностных ориентаций

Испытуемым предлагаются 2 бланка:

Т – ценности (Содержание целей (ценностей) жизни)

И – ценности (Качества личности (как ценности))

Ход работы: учащимся предлагается две инструкции.

Инструкция 1: «Ниже приводится список основных целей, которые люди стремятся достичь в своей жизни. Укажите, какие из них являются для Вас ценными, значимыми, проставив у каждого пункта баллы от 1 до 5 (наиболее значимый – 5)»

БЛАНК 1. (Т – ценности)

Содержание целей (ценностей) жизни	Балл от 1 до 5
Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках	
Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)	
Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)	
Здоровье (физическое и психическое)	
Удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени)	
Интересная работа	
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
Свобода как независимость в поступках и действиях	
Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)	
Хорошие и верные друзья	
Познание (возможно расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)	
Счастливая семейная жизнь	
Творчество (возможность творческой деятельности)	
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)	
Активная, деятельная жизнь	
Равенство (братство, равные возможности для всех)	

Инструкция 2: "Ниже приводится список основных качеств личности человека. Укажите, какие из них являются для Вас нужными, ценными, значимыми, проставив у каждого пункта баллы от 1 до 5 (наиболее значимые – 5)".

БЛАНК 2. (И – ценности)

Качества личности (как ценности)	Балл от 1 до 5
Высокие запросы (высокие притязания)	
Чуткость (заботливость)	
Воспитанность (хорошие манеры, вежливость)	
Жизнерадостность (чувство юмора)	
Эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе)	
Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения	
Исполнительность (дисциплинированность)	
Нетерпимость к недостаткам в себе и других	
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)	
Честность (правдивость, искренность)	
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
Терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения)	
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)	
Ответственность (чувство долга, умение держать слово)	

Обработка результатов

Ценностные ориентации разделяют на две группы на основании того, каким целям и задачам служит та или иная ценность. Первую группу составляют ценности-цели (терминальные ценности), вторую – ценности-средства (инструментальные ценности). Терминальные ценности – это основные цели человека, они отражают долгосрочную жизненную перспективу, то, к чему он стремится сейчас и в будущем.

Инструментальные ценности характеризуют средства, которые выбираются для достижения целей жизни. Они выступают в качестве инструмента, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности.

В первую очередь необходимо определить степень сформированности механизма дифференциации, то есть умение сделать ценностный выбор.

Об этом судят по разбросу баллов, которые испытуемый использует для оценок.

Далее проводится качественный анализ ценностных ориентаций испытуемого – в соответствии с полученным баллом выделяют наиболее и наименее значимые ценности. Такой анализ применим только к первой группе испытуемых.

Ценности, получившие наивысший балл, характеризуют общую направленности личности. Ценности, получившие наименьший балл, также важны для характеристики направленности личности, так как показывают незначимость этих целей и средств личности. Ценности, которые находятся в середине иерархической структуры мало информативны с точки зрения общей направленности личности: для них характерна тенденция к изменению рангового места в зависимости от обстоятельств жизни.

Методика Р.С. Немов «педагогические ситуации»

Цель: Определение уровня развития педагогических способностей человека на основе того, какой выход он находит из ряда описанных в методике педагогических ситуаций.

Необходимые материалы: текст опросника, опросный лист, бланк ключа.

Инструкция: «Перед вами – ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения наиболее правилен, по вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный, в двух нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это, как правило, будет 7-й и последующие варианты ответов на ситуацию».

Ситуация 1

Вы приступили к проведению урока, все учащиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда вы, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрели на учащегося, который засмеялся, он, смотря вам прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас и хочется смеяться, когда вы начинаете вести занятия». Как вы отреагируете на это? Выберите и отметьте подходящий вариант словесной реакции из числа предложенных ниже.

1. «Вот тебе и на!»
2. «А что тебе смешно?»
3. «Ну, и ради бога!»
4. «Ты что, дурачок?»
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад (а), что создаю у тебя веселое настроение.

Ситуация 2

В самом начале занятия или уже после того, как вы провели несколько занятий, учащийся заявляет вам: «Я не думаю, что вы, как педагог, сможете нас чему-то научить».

Ваша реакция:

1. «Твое дело – учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».
3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?»
4. «Тебе просто не хочется учиться».
5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».
6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».

Ситуация 3

Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!» – Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь – заставим!»
2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?»
1. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».
3. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя закончиться?»
4. «Не мог бы ты объяснить, почему?»

6. «Давай сядем и обсудим – может быть, ты и прав».

Ситуация 4

Учащийся разочарован своими учебными успехами, сомневается в своих способностях и в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, и говорит учителю: «Как вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?» – Что должен на это ему ответить учитель?

1. «Если честно сказать – сомневаюсь».
2. «О, да, конечно, в этом ты можешь не сомневаться».
3. «У тебя прекрасные способности, и я связываю с тобой большие надежды».
4. «Почему ты сомневаешься в себе?»
5. «Давай поговорим и выясним проблемы».

6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

Ситуация 5

Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (варианты: погулять с друзьями, побывать на спортивных соревнованиях в качестве зрителя, просто отдохнуть от школы)». – Как нужно ответить ему?

1. «Попробуй только!»
2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».
3. «Это – твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?»
6. «А что ты собираешься делать дальше?»
7. «Мне интересно знать, почему посещение концерта (прогулка с друзьями, посещение соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе».
8. «Я тебя понимаю: отдыхать, ходить на концерты, бывать на соревнованиях, общаться с друзьями действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел(а) бы знать, почему это так именно для тебя».

Ситуация 6

Ученик, увидев учителя, когда тот вошел в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным». – Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал, у меня много работы».
5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».
6. «Ты – очень внимательный, спасибо за заботу!»

Ситуация 7

«Я чувствую, что занятия, которые вы ведете, не помогают мне», – говорит ученик учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия». – Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!»
2. «Ничего себе, додумался!»
3. «Может быть, тебе найти другого учителя?»
4. «Я хотел бы подробнее знать, почему у тебя возникло такое желание?»
5. «А что, если нам поработать вместе над решением твоей проблемы?»
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?»

Ситуация 8

Учащийся говорит учителю, демонстрируя излишнюю самоуверенность: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. В том числе мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый вами предмет». – Какой должна быть на это реплика учителя?

1. «Ты слишком хорошо думаешь о себе».
2. «С твоими-то способностями? – Сомневаюсь!»
3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?»
4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».

Ситуация 9

В ответ на соответствующее замечание учителя учащийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком». – Что должен ответить ему на это учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не свидетельствуют об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».
4. «Я рад(а), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».

6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».

Ситуация 10

Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т.п.)».
– Как следует на это отреагировать учителю?

- 1-. «Ну вот, опять!»
2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?»
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел(а) бы знать, почему?»
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?»

Ситуация 11

Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, чем к другим учащимся». – Как должен ответить учитель на такую просьбу ученика?

1. «Почему это я должен относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?»
1. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!»
2. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
3. «Я хотел(а) бы знать, почему я должен(на) особо выделять тебя среди остальных учеников?»
4. «Если бы я тебе сказал(а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше?»
5. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»

Ситуация 12

Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета, говорит: «Я сказал вам о том, что меня беспокоит. Теперь вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?» – Что должен на это ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде, чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов(а) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».

Ситуация 13

Ученик говорит учителю: «Мне не нравится то, что вы говорите и защищаете на занятиях». – Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это – плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в дальнейшем, в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?»
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?»
6. «На вкус и цвет товарища нет».
7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?»

Ситуация 14

Учащийся, явно демонстрируя свое плохое отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним». – Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Ну и что?»
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?»
6. «Я думаю, что ты не прав».

Оценка результатов и выводы

Каждый ответ испытуемого – выбор им того или иного из предложенных вариантов – оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным в таблице. Слева по вертикали в этой таблице своими порядковыми номерами указаны педагогические ситуации, а справа сверху также по порядку их следования представлены альтернативные ответы на эти ситуации. В самой же таблице приведены баллы, которыми оцениваются различные варианты ответов на разные педагогические ситуации.

Ключ к методике «Педагогические ситуации». Оценка в баллах различных вариантов ответов на разные ситуации

Порядковый номер педагогической ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка						в баллах	
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	3	4	2	5	5	–	–
2	2	2	3	3	5	5	–	–
3	2	3	4	4	5	5	–	–
4	2	3	3	4	5	5	–	–
5	2	2	3	3	2	4	5	5
6	2	3	2	4	5	5	–	–
7	2	2	3	4	5	5	–	–
8	2	2	4	5	4	3	–	–
9	2	4	3	4	5	4	–	–
10	2	3	4	4	5	5	–	–
11	2	2	3	4	5	5	–	–
12	2	3	4	5	4	5	–	–
13	3	2	4	4	5	4	5	–
14	2	2	3	4	4	5	-	-

Примечание. Свободные ответы оцениваются отдельно, и соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Способность правильно решать педагогические проблемы определяется по сумме баллов, набранной испытуемым по всем 14 педагогическим ситуациям, деленной на 14.

Если испытуемый получил среднюю оценку **выше 4,5 балла**, то его педагогические способности (по данной методике) считаются высокоразвитыми. Если средняя оценка находится в интервале **от 3,5 до 4,4 балла**, то педагогические способности считаются среднеразвитыми. Наконец, если средняя оценка оказалась **меньше, чем 3,4 балла**, то педагогические способности испытуемого рассматриваются как слаборазвитые.

По результатам проведенного тестирования сформулируйте **вывод** об уровне развития у Вас педагогических способностей.

Опросник «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М.Минияров, Е.В.Чижова)

Ваш возраст _____

Ваш пол _____

Ваш стаж работы _____

(К)

1. Знаком ли Вам термин синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ)?
 - а) да
 - б) нет
 - в) сомневаюсь
2. Знаете ли Вы о клинических проявлениях СДВГ у учащихся?
 - а) да
 - б) нет
 - в) кое-что слышал(а)
3. Как Вы считаете, у Вас есть медицинские знания о диагнозе синдром дефицита внимания и гиперактивность?
 - а) да
 - б) нет
 - в) сомневаюсь
4. Знаете ли Вы о причинах появления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у младших школьников?
 - а) да
 - б) нет
 - в) кое-что слышал(а)
5. У Вас есть знания о построении образовательного процесса по обучению гиперактивных учащихся?
 - а) да
 - б) нет
 - в) сомневаюсь
6. Можете ли Вы по определенным признакам отличить гиперактивного учащегося от учащегося с признаками педагогической запущенности?
 - а) да
 - б) нет
 - в) сомневаюсь
7. Вы располагаете знаниями о психолого-педагогических средствах и методах педагогической коррекции поведения гиперактивных учащихся (учащихся с СДВГ)?
 - а) да
 - б) нет
 - в) частично

(Э-В)

1. Ваша реакция, если в Вашем классе окажется гиперактивный учащийся (учащийся с СДВГ)?
 - а) обрадуюсь, потому что гиперактивные учащиеся всегда интересны для учителя
 - б) огорчусь, потому что гиперактивные учащиеся – это всегда головная боль, стресс и обуза для учителя
 - в) задумаюсь, как с ним буду работать
2. Как Вы оцениваете свое эмоциональное состояние при работе с гиперактивными учащимися?
 - а) сохраняю спокойствие и доброжелательность
 - б) часто нервничаю, срываюсь
 - в) сдерживаюсь, чтобы не взорваться
3. Во время работы на уроке Вы всегда поступаете взвешенно и обдуманно по отношению к гиперактивному учащемуся?
 - а) да
 - б) нет
 - в) частично

4. Испытываете ли Вы эмоциональное напряжение, раздражение, когда гиперактивный учащийся срывает и двигается за партой во время урока?
- нет
 - да
 - иногда
5. В процессе урока с гиперактивным учащимся я вынуждена:
- неадекватное поведение переводить в шутку, улыбаться
 - повышать голос и делать ему замечания
 - из последних сил сохранять спокойствие
6. Какие эмоции Вы испытываете от общения один на один с гиперактивным учащимся?
- радость
 - раздражение, гнев
 - усталость
7. Часто-то ли Вы жалуетесь родителям гиперактивного учащегося на его поведение?
- никогда
 - часто
 - иногда
8. Как Вы оцениваете свои отношения с родителями гиперактивного учащегося?
- доверительные
 - конфликтные
 - нейтральные

(М-Ц)

1. Как Вы обращаетесь к гиперактивному ученику во время урока?
- по имени
 - по фамилии
 - всегда по-разному
2. Часто ли Вы начинаете опрос и проверку домашнего задания с гиперактивного учащегося?
- да
 - нет
 - иногда
3. После проведенной контрольной или проверочной работы гиперактивный учащийся, не дожидаясь результата следующего дня, подходит к Вам на перемене и волнительно спрашивает о своей оценке, Ваша реакция:
- немедленно успокоите его любопытство, проверьте при нем его работу, и при плохом результате поддержите его
 - сдержанно проигнорируете его настойчивость
 - посоветуете быть терпеливым, дождаться результата, как все ученики
4. Вы считаете, что поведение гиперактивного учащегося чаще х?
- да
 - нет
 - сомневаюсь
5. При проверке тетрадей у гиперактивного учащегося объем классной работы записан не в полном объеме, материал обрывается на половине, но то, что написано без исправлений и красивым подчерком, похвалите ли Вы его (её) за этот объем положительной оценкой:
- да
 - нет
 - иногда
6. Сколько внеурочного времени Вы можете и желаете уделить гиперактивному учащемуся индивидуально для личного общения?
- от 15 до 30 минут
 - не вижу смысла, что это даст, я и так устаю от него на уроках
 - у меня не получается уделять внеурочное время на такого ученика, хотя, наверное, нужно, потому что он очень общительный и любознательный
7. Часто ли Вы хвалите в присутствии класса гиперактивного ученика?
- да
 - нет
 - иногда

8. За «плохое» неадекватное поведение во время урока Вы сразу делаете замечание гиперактивному учащемуся?

- а) да
- б) нет
- в) иногда

СИТУАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ (Д)

1. Во время урока за окном пошел первый снег в этот момент гиперактивный учащийся отреагировал на это природное явление восклицанием и подбежал к окну, Ваши действия:

- а) похвалите его за наблюдательность и вместе восхититесь наступлением зимы
- б) рассердитесь, так как он срывает Вам урок, сделаете замечание
- в) не обратите на него внимание и спокойно продолжите урок

2. Во время проверки домашнего задания Вы опросили многих учеников, но так и не спросили гиперактивного учащегося, хотя он настойчиво тянул руку, выкрикивал ответ с места, а потом Вы его увидели сидящим на полу под партой, как Вы отреагируете:

а) немедленно обратитесь на него внимание, извинюсь за невнимательность и дам возможность ему ответить

- б) сделаю замечание за нетерпение и пристыжу за неадекватное поведение на уроке
- в) проигнорирую, сдержусь от замечаний

3. Во время урока Вы услышали, что гиперактивный учащийся что-то запел, замяукал (замурлыкал), как Вы поступите:

- а) переведу это в добрую шутку и продолжу урок
- б) попрошу прекратить, сделаю замечание
- в) не обращу внимание, проигнорирую

4. На перемене произошла конфликтная ситуация среди одноклассников, в которой агрессивно себя повел гиперактивный учащийся, как Вы поступаете:

- а) первым я всегда выслушиваю гиперактивного учащегося и стараюсь быть объективным (-ой)
- б) делаю по привычке замечание гиперактивному учащемуся, а потом разбираюсь с каждым участником конфликта
- в) разбираю ссору со всеми свидетелями конфликта

5. В очередной раз Вы пересаживаете учащихся класса, меняете их места за партами. Где на Ваш взгляд должен сидеть гиперактивный учащийся?

- а) за первой партой
- б) за последней партой
- в) в центр класса

6. Утром из дома в класс вошел гиперактивный учащийся он был чем-то расстроен, встревожен, чрезмерно возбужден. Поинтересуетесь ли Вы сразу у родителей гиперактивного учащегося о причинах его психоэмоционального состояния, позвонив им по телефону?

- а) да
- б) нет на это времени
- в) иногда

7. В начале учебного года школьный психолог дает Вам рекомендации по эффективному педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, Вы строго будете придерживаться их?

- а) да
- б) нет
- в) как получится

Ключ к вопросам анкеты К (когнитивного компонента)

Вопросы	Оценка за ответ А	Оценка за ответ Б	Оценка за 3 ответ В
1	2	0	1
2	2	0	1
3	2	0	1
4	2	0	1
5	2	0	1
6	2	0	1
7	2	0	1

Анализ анкетирования
 14-12 баллов –высокий уровень
 11-7 баллов – средний уровень
 6-0 баллов – низкий уровень

Ключ к вопросам анкеты Э-В (эмоционально-волевого компонента)

Вопросы	Оценка за ответ А	Оценка за ответ Б	Оценка за 3 ответ В
1	2	0	1
2	2	0	1
3	2	0	1
4	2	0	1
5	2	0	1
6	2	0	1
7	2	0	1
8	2	0	1

Анализ анкетирования
 16-14 баллов –высокий уровень
 12-9 баллов – средний уровень
 8-0 баллов – низкий уровень

Ключ к вопросам анкеты М-Ц (мотивационно-ценностного компонента)

Вопросы	Оценка за ответ А	Оценка за ответ Б	Оценка за 3 ответ В
1	2	0	1
2	2	0	1
3	2	0	1
4	2	0	1
5	2	0	1
6	2	0	1
7	2	0	1
8	2	0	1

Анализ анкетирования
 16-14 баллов –высокий уровень
 12-9 баллов – средний уровень
 8-0 баллов – низкий уровень

Ключ к вопросам анкеты Д (деятельностного компонента)

Вопросы	Оценка за ответ А	Оценка за ответ Б	Оценка за 3 ответ В
1	2	0	1
2	2	0	1
3	2	0	1
4	2	0	1
5	2	0	1
6	2	0	1
7	2	0	1

Анализ анкетирования
 14-12 баллов –высокий уровень
 11-7 баллов – средний уровень
 6-0 баллов – низкий уровень

Шкала высокого и среднего уровня психологической готовности (КПГ) является нормой, а низкая показывает отклонения в психологической готовности.

Описание стандартизации опросника

«Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М.Минияров, Е.В.Чижова)

Исследования психометрических характеристик разработанного опросника было проведено на репрезентативной выборке учителей общеобразовательных учреждений городов Московской и Калужской областей, объем выборки составил 350 учителей. В апробации разработанного опросника по определению уровня сформированности психологической готовности учителя приняли участие 350 учителей.

При определении вопросов опросника учитывался индекс эффективности и показатель дискриминативности пункта. Индекс эффективности определялся путем деления количества учителей, давших «ключевой» ответ, на их общее количество. Показатель дискриминативности вычислялся как коэффициент корреляции каждого вопроса теста с общим баллом теста. Показатель дискриминативности вопроса теста показывает его релевантность измеряемому показателю (психологической готовности учителя). Для вычисления коэффициента корреляции использовался критерий r_s -Спирмена. Все значения коэффициентов корреляции вопросов теста с итоговым баллом положительны, статистически значимы ($p \leq 0,01$) и находятся в интервале от 0,23 до 0,58. Это показывает высокую дискриминативность вопросов теста.

Опросник «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» является валидным. Валидность опросника – «...это степень того, насколько тест измеряет то, для чего он предназначен. Валидность опросника основывается как на теории, так и на данных эмпирического исследования. К основным видам валидности относят содержательную и конструктивную...» [137, с.302-310, 319-326].

1. Содержательная валидность опросника – это степень совпадения между тем, что должно быть в итоге, и реальным содержанием теста. Для определения содержательной валидности была создана экспертная группа из 5 человек. Экспертами выступили преподаватели психологии вуза, специалисты по психодиагностике. Проверка на содержательную валидность проходила следующим образом: группе экспертов из пяти человек было предложено оценить соответствие вопросы-ответы опросника измеряемому конструкту по пятибалльной шкале, где 1 – задание полностью не соответствует измеряемому конструкту; 2 – совсем не соответствует; 3 – может быть отнесено к конструкту; 4 – скорее всего, соответствует; 5 – полностью соответствует.

Конструктивная валидность выявляет область теоретической структуры явлений, измеряемых методикой, и определяет степень репрезентации исследуемого конструкта в результатах опросника.

Для выявления конструктивной валидности каждого компонента изучаемой готовности мы применили следующие методики: «Конфликтная компетентность учителя» (автор И.И. Рыданова); «Диагностика «эмоционального интеллекта», (автор Н. Холл); «Определение сформированности ценностных ориентаций» (автор М. Рокич, в адаптации Б.С. Круглова); «Педагогические ситуации» (автор Р.С. Немов). (см. Приложение 1,2,3,4).

Конструкт «склонность к конструктивным решениям» (общий показатель из теста «Конфликтная компетентность учителя» (автор И.И. Рыданова) теоретически связан с конструктом «когнитивный компонент» психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Определение взаимосвязи осуществлялось по критерию линейной корреляции Пирсона. Выявлена положительная значимая корреляция, $r=0,263$ ($p \leq 0,01$). Данная взаимосвязь является прямой, явно выраженной и отражает высокую степень близости когнитивного компонента психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися со склонностью к конструктивным решениям (см. Приложение 33).

Конструкт «интегративный уровень эмоционального интеллекта» («Диагностика «эмоционального интеллекта» (автор Н. Холл) теоретически связан с конструктом «эмоционально-волевого компонента» психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Определение взаимосвязи осуществлялось по критерию линейной корреляции Пирсона. Положительная значимая корреляция выявлена, $r=0,375$ ($p \leq 0,01$), поэтому данная взаимосвязь является прямой, явно выраженной и отражает высокую степень близости эмоционально-волевого компонента психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися с интегративным уровнем эмоционального интеллекта (см. Приложение 33).

Конструкт терминальных и инструментальных ценностей методики «Определение сформированности ценностных ориентаций» М. Рокича, в адаптации Б.С. Круглова, теоретически связан с конструктом «мотивационно-ценностного компонента» психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Определение взаимосвязи осуществлялось по критерию линейной корреляции Пирсона. Выявлена положительная значимая корреляция по таким ценностям, как: любовь ($r=0,254$, при $p \leq 0,01$), чуткость (заботливость) ($r=0,251$ при $p \leq 0,01$), равенство ($r=0,262$ при $p \leq 0,01$), терпимость ($r=0,271$ при $p \leq 0,01$) – с показателями мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителя к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися. Данная взаимосвязь является прямой, явно выраженной и отражает высокую степень близости мотивационно-ценностного компонента психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с терминальными и инструментальными ценностями (см. Приложение 33).

Конструкт «педагогические ситуации» (автор Р.С. Немов) теоретически связан с конструктом «деятельностный компонент» психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперак-

тивными учащимися. Определение взаимосвязи осуществлялось по критерию линейной корреляции Пирсона. Выявлена положительная значимая корреляция, $r=0,223$ ($p \leq 0,01$). Данная взаимосвязь является прямой, явно выраженной и отражает высокую степень близости деятельностного компонента психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися с показателем педагогические способности (см. Приложение 33).

Таким образом, результаты исследования позволяют считать, что разработанный опросник «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М. Минияров, Е.В. Чижова) является валидным.

2. Надежностью определяется качество опросника. Опросник считается надежным, если позволяет получать одни и те же показатели для каждого обследуемого при повторном тестировании [58, с. 161-162].

Ниже приводится результат оценивания надежности методики методом внутренней согласованности [137, с. 187]. Для этого был рассчитан коэффициент надежности альфа Кронбаха.

$$\alpha = r = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{s^2} \right)$$

Где k – общее количество заданий (пунктов) опросника;
 S^2 - дисперсия первичных баллов опросника;

S_i^2 - дисперсия первичных баллов по пункту i ;

Вычисление данного показателя осуществлялось в статистическом пакете SPSS 15. Полученное значение альфа Кронбаха = 0,573.

Следовательно, данная методика обладает высокой надежностью, т. к. полученное значение альфа Кронбаха входит в интервал от 0,5 до 1.

Стандартизация методики, определение групповых норм осуществлялась на выборке в объеме 350 учителей. Проверка соответствия эмпирического распределения нормальному распределению проводилась по критерию λ -Колмогорова-Смирнова. Выявлено, что эмпирическое распределение результатов обследования по авторской методике не отличается от нормального распределения, $\lambda=2,061$, $p \leq 0,05$. Это позволяет осуществить стандартизацию методики и выделить групповые нормы.

Выявлено, что среднее значение по каждому компоненту психологической готовности учителя равно 10,1 баллов, стандартное отклонение – 2,1.

Опираясь на правило трех сигм, были выделены групповые нормы для учителей. Статистической норме соответствует интервал [$x_{\text{среднее}} \pm \sigma$].

Итак,

К (когнитивный компонент):

14-12 баллов – высокий уровень

11-7 баллов – средний уровень

6-0 баллов – низкий уровень.

Э-В (эмоционально-волевой компонент):

16-14 баллов – высокий уровень

12-9 баллов – средний уровень

8-0 баллов – низкий уровень.

М-Ц (мотивационно-ценностный компонент):

16-14 баллов – высокий уровень

12-9 баллов – средний уровень

8-0 баллов – низкий уровень.

Д (деятельностный компонент):

14-12 баллов – высокий уровень

11-7 баллов – средний уровень

6-0 баллов – низкий уровень

Шкала высокого и среднего уровня психологической готовности является нормой, а низкая показывает отклонение в развитии психологической готовности.

Опросник «Изучение уровня развития психологической готовности учителей к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися» (В.М. Минияров, Е.В. Чижова) позволяет интерпретировать выделенные уровни развития структурных компонентов изучаемой готовности: когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационно-ценностного и деятельностного. Уровни когнитивного компонента: учителя с высоким уровнем когнитивного компонента психологической готовности обладают медицинскими и специальными психолого-педагогическими знаниями, а именно: о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей; о клинических проявлениях синдрома СДВГ; об особенностях построения учебного процесса обучения гиперактивных учащихся; о психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; о психолого-

педагогических средствах и методах коррекции поведения гиперактивных учащихся; о факторах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей; о психо-эмоциональной модели личности гиперактивного учащегося. Учителя со средним уровнем когнитивного компонента психологической готовности в средней степени обладают медицинскими и специальными психолого-педагогическими знаниями, а именно: о синдроме дефицита внимания и гиперактивности у детей; о клинических проявлениях синдрома СДВГ; об особенностях построения учебного процесса обучения гиперактивных учащихся; о психофизиологических особенностях развития гиперактивных учащихся; ; о психолого-педагогических средствах и методах коррекции поведения гиперактивных учащихся; о факторах возникновения синдрома СДВГ; о психо-эмоциональной модели личности гиперактивного учащегося. Учителя с низким уровнем когнитивного компонента психологической готовности не обладают ни медицинскими, ни специальными психолого-педагогическими знаниями об учащихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Уровни эмоционально-волевого компонента: учителя с высоким уровнем эмоционально-волевого компонента психологической готовности обладают умениями: управлять собой, своими эмоциями; преодолевать сомнения, страхи, напряженность; мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися; проявлять тактичность и толерантность к гиперактивным учащимся; проявлять эмпатию, доброту, доброжелательность к гиперактивным учащимся; помнить об ответственности за личностное развитие гиперактивного учащегося; сохраняют уверенность в успешном результате педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися. Учителя со средним уровнем эмоционально-волевого компонента психологической готовности в средней степени обладают умениями: управлять собой, своими эмоциями; преодолевать сомнения, страхи, напряженность; мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися; проявлять тактичность и толерантность к гиперактивным учащимся; проявлять эмпатию, доброту, доброжелательность к гиперактивным учащимся; помнить об ответственности за личностное развитие гиперактивного учащегося; сохраняют уверенность в успешном результате педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися. У учителя с низким уровнем эмоционально-волевого компонента психологической готовности не сформированы умения: управлять собой, своими эмоциями; преодолевать сомнения, страхи, напряженность; мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке при педагогическом взаимодействии с гиперактивными учащимися; проявлять тактичность и толерантность к гиперактивным учащимся; проявлять эмпатию, доброту, доброжелательность к гиперактивным учащимся; помнить об ответственности за личностное развитие гиперактивного учащегося; сохраняют уверенность в успешном результате педагогического взаимодействия с гиперактивными учащимися. Уровни мотивационно-ценностного компонента: учителя с высоким уровнем мотивационно-ценностного компонента психологической готовности к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися руководствуются ценностными ориентациями: на равенство и общественное признание гиперактивного учащегося; на проявление чуткости, любви и терпимости к гиперактивному учащемуся; на саморазвитие и познание личности самого учителя. Учителя со средним уровнем мотивационно-ценностного компонента психологической готовности к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися в средней степени руководствуются ценностными ориентациями: на равенство и общественное признание гиперактивного учащегося; на проявление чуткости, любви и терпимости к гиперактивному учащемуся; на саморазвитие и познание личности самого учителя. Учителя с низким уровнем мотивационно-ценностного компонента психологической готовности к педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися не руководствуются ценностными ориентациями: на равенство и общественное признание гиперактивного учащегося; на проявление чуткости, любви и терпимости к гиперактивному учащемуся; на саморазвитие и познание личности самого учителя. Уровни деятельностного компонента: учителя с высоким уровнем деятельностного компонента психологической готовности обладают умениями: управлять своими профессиональными усилиями; справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивных учащихся; выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных и типологических особенностей гиперактивных учащихся; реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с таким специалистами, как школьный психолог, детский невролог, нейропсихолог. Учителя со средним уровнем деятельностного компонента психологической готовности в средней степени обладают умениями: управлять своими профессиональными усилиями; справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивных учащихся; выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных и типологических особенностей гиперактивных учащихся; реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с таким специалистами, как школьный психолог, детский невролог, нейропсихолог. Учителя с низким уровнем деятельностного компонента психологической готовности не обладают умениями: управлять своими профессиональными усилиями; справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивных учащихся; выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных и типологических особенностей гиперактивных учащихся; реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся; реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с таким специалистами, как школьный психолог, детский невролог, нейропсихолог.

КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ	ПОКАЗАТЕЛИ	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ (анкета, ситуативные задания)
Деятельностный	Умение управлять своими профессиональными усилиями	<p>Во время урока за окном пошел первый снег в этот момент гиперактивный учащийся отреагировал на это природное явление восклицанием и подбежал к окну, Ваши действия:</p> <p>а) похвалите его за наблюдательность и вместе восхититесь наступлением зимы</p> <p>б) рассердитесь, так как он срывает Вам урок, сделаете замечание</p> <p>в) не обратите на него внимание, спокойно продолжите урок</p> <p>Во время урока Вы услышали, что гиперактивный учащийся что-то запел, замяукал (замурлыкал), как Вы поступаете:</p> <p>а) переведете это в шутку и продолжите урок</p> <p>б) попросите прекратить, сделаете замечание</p> <p>в) не обратите внимание, проигнорируете</p> <p>На перемене произошла конфликтная ситуация среди одноклассников, в которой агрессивно себя повел гиперактивный учащийся, как Вы поступаете:</p> <p>а) первым я всегда выслушиваю гиперактивного учащегося и стараюсь быть объективной</p> <p>б) делаю по привычке замечание гиперактивному ученику, а потом разбираюсь с каждым участником конфликта</p> <p>в) разбираю ссору со всеми свидетелями конфликта</p>
	Умение справляться с проявлением индивидуальных особенностей поведения гиперактивного учащегося	<p>Во время проверки домашнего задания Вы опросили многих учащихся, но так и не спросили гиперактивного учащегося, хотя он настойчиво тянул руку, выкрикивал ответ с места, а потом Вы его увидели сидящим на полу под партой, как Вы отреагируете:</p> <p>а) немедленно обращаю на него внимание, извинюсь за невнимательность и дам возможность ему ответить</p> <p>б) сделаю замечание и при всех пристыжу его за нетерпение</p> <p>в) проигнорирую, сдержусь</p>
	Умение планировать, проектировать, выстраивать учебный процесс с учетом индивидуальных и типологических особенностей гиперактивных учащихся	<p>В очередной раз Вы пересаживаете учащихся класса, меняете их места за партами. Где на Ваш взгляд должен сидеть гиперактивный учащийся?</p> <p>а) на первой парте</p> <p>б) на последней парте</p> <p>в) в центре класса</p>
	Умения реализовывать образовательный процесс, осуществляя взаимодействие с родителями гиперактивных учащихся	<p>Утром из дома в класс вошел гиперактивный учащийся он был чем-то расстроен, встревожен, возбужден. Часто ли Вы сами вначале дня интересуетесь у родителей гиперактивного учащегося о его психоэмоциональном состоянии дома, каким он был вчера вечером, во сколько лег спать, выучил ли уроки?</p> <p>а) да</p> <p>б) нет</p> <p>в) иногда</p>
	Умение планировать учебный процесс, осуществляя взаимодействие с психолого-педагогическими и медицинскими специалистами	<p>В начале учебного года школьный психолог дает Вам рекомендации по эффективному педагогическому взаимодействию с гиперактивными учащимися, во время планирования учебного процесса Вы будете придерживаться их?</p> <p>а) да</p> <p>б) нет</p> <p>в) иногда</p>
Когнитивный	Знания о синдроме дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ)	<p>Знаком ли Вам термин синдром дефицита внимания и гиперактивность (СДВГ)?</p> <p>а) да</p> <p>б) нет</p> <p>в) сомневаюсь</p>
	Знания о клинических проявлениях синдрома СДВГ у учащихся	<p>Знаете ли Вы о клинических проявлениях СДВГ у учащихся?</p> <p>а) да</p> <p>б) нет</p> <p>в) кое-что слышал(а)</p>

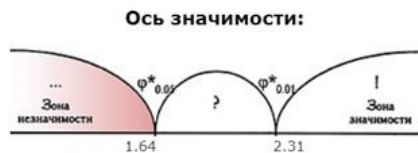
	Знание об особенностях построения образовательного процесса обучения учеников с СДВГ	Есть ли у Вас знания о построении образовательного процесса при обучении гиперактивных учащихся? а) да б) нет в) сомневаюсь
	Медицинские знания о заболевании синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)	Как Вы считаете у Вас есть медицинские знания о заболевании синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)? а) да б) нет в) сомневаюсь
	Знания о симптомах СДВГ	Можете ли Вы по определенным признакам отличить гиперактивного учащегося от учащегося с признаками педагогической запущенности? а) да б) нет в) сомневаюсь
	Знания о психолого-педагогических средствах и методах коррекции особенностей развития учеников с СДВГ	Вы располагаете знаниями о психолого-педагогических средствах и методах педагогической коррекции поведения гиперактивных учащихся? а) да б) нет в) частично
	Знания о факторах возникновения синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей	Знаете ли Вы о причинах появления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у младших школьников? а) да б) нет в) кое-что слышал(а)
Мотивационно-ценностный	Ценностная ориентация учителя на равенство и общественное признание гиперактивного учащегося	Как Вы обращаетесь к гиперактивному ученику во время урока? а) по имени б) по фамилии в) всегда по-разному
	Ценностная ориентация учителя на проявление любви и терпимости к гиперактивному учащемуся	После проведенной контрольной или проверочной работы гиперактивный учащийся подходит к Вам на перемене и волнительно просит проверить его работу и сообщить ему об оценке, Ваша реакция: а) немедленно успокоите его любопытство и при любом результате похвалите его б) сделаете замечание и сдержанно проигнорируете его настойчивость в) посоветуете ему быть терпеливым и дождаться результата, как все ученики класса
	Ценностная ориентация учителя на саморазвитие, на познание	Вам нужны дополнительные знания в области психолого-педагогических особенностей развития гиперактивных учащихся? а) да б) нет в) сомневаюсь
	Ценностная ориентация учителя на чуткость к гиперактивному учащемуся	При проверке тетрадей с классной работой у гиперактивного ученика объем учебной информации записан последовательно и верно, но не аккуратно с исправлениями, Вы бываете в этих случаях нетребовательны, всегда ли хвалите его (её) за правильность: а) да б) нет в) иногда
	Умение учителя повышать самооценку гиперактивному учащемуся, хвалить и поощрять его достижения	Часто ли Вы начинаете опрос и проверку домашнего задания с гиперактивного учащегося? а) да б) нет в) иногда Часто ли Вы хвалите в присутствии класса гиперактивного ученика? а) да б) нет в) иногда Случалось ли Вам за плохое поведение стыдить гиперактивного учащегося в присутствии класса? а) нет

		б) да в) иногда
	Ценностная ориентация учителя на любовь к гиперактивному учащемуся	Сколько внеурочного времени Вы можете и желаете уделить гиперактивному учащемуся для личного общения? а) сколько нужно, всегда рада встречи с ним б) не вижу смысла, что это даст, я и так устаю от него на уроках в) от 15 до 30 минут
Эмоционально-волевой	Умение управлять собой	Ваша реакция, если в Вашем классе окажется гиперактивный учащийся (учащийся с СДВГ)? а) обрадуюсь, потому что гиперактивные учащиеся всегда интересны для учителя б) огорчусь, потому что гиперактивные учащиеся – это всегда головная боль, стресс и обуза для учителя в) задумаюсь, как с ним буду работать
	Умение преодолевать сомнения, страхи	В процессе урока с гиперактивным учащимся я вынуждена: а) повышать голос и делать ему замечания б) неадекватное поведение перевозжу в шутку в) сохраняю спокойствие
	Умение мобилизовать свою волю в сложной учебной обстановке при взаимодействии с гиперактивным учеником	Как Вы оцениваете свое эмоциональное состояние при работе с гиперактивными учащимися? а) сохраняю спокойствие и доброжелательность б) часто нервничаю, срываюсь в) сдерживаюсь, чтобы не взорваться
	Умение владеть своими чувствами	Во время работы на уроке Вы всегда поступаете взвешенно и обдуманно по отношению к гиперактивному учащемуся? а) да б) нет в) частично
	Умение проявлять тактичность и терпимость с Гиперактивному учащемуся	Испытываете ли Вы эмоциональное напряжение, раздражение, когда гиперактивный учащийся ерзает и двигается за партой, встает с места во время урока? а) нет б) да в) иногда
	Умение учителя проявлять эмпатию, доброту к гиперактивным учащимся	Какие эмоции Вы испытываете от общения один на один с гиперактивным учащимся? а) радость б) раздражение, гнев в) усталость
	Помнить об ответственности за личностное развитие гиперактивного учащегося	Как Вы оцениваете свои отношения с родителями гиперактивного учащегося? а) доверительные б) конфликтные в) нейтральные
	Сохранять уверенность в успешном результате своей педагогической деятельности взаимодействуя с гиперактивным учащимся	Часто-то ли Вы жалуетесь родителям гиперактивного ученика на его поведение? а) никогда б) часто в) иногда

Приложение 6

**Результаты математической статистики в контрольной до и после внедрения модели
(когнитивный компонент)**

Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Так как в кг до и после результаты одинаковые то и будет везде $\varphi=0$.

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после внедрения модели (когнитивный компонент)

Низкий уровень: при 0 подсчет не осуществляется.

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.626$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 8.765$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после внедрения модели (эмоционально-волевой компонент)

Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 9.069$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.428$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.731$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после внедрения модели (мотивационно-ценностный компонент)

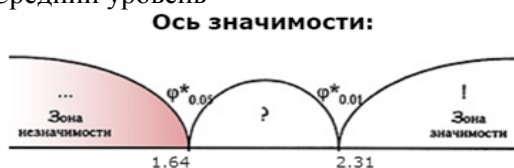
Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.442$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.185$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.274$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после внедрения модели (деятельностный компонент)

Низкий уровень: не считается при нуле

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.47$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.605$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после внедрения модели

Тест «Конфликтная компетентность учителя» И.И. Рыданова

Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 9.396$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.538$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

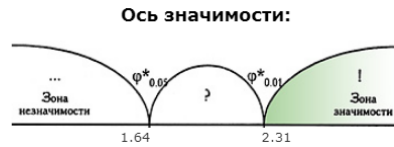


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.943$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после
внедрения модели
Методика Н. Холл «Диагностика «эмоционального интеллекта»

Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 8.336$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.698$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.38$

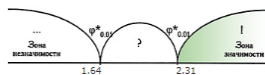
Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после
внедрения модели
Методика М. Рокича, в адаптации Б.С. Круглова "Определение сформированности
ценностных ориентаций»

Терминальные ценности (ценности – цели):

Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках

Ось значимости:

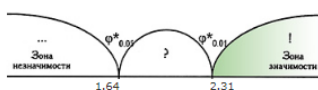


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.663$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)

Ось значимости:

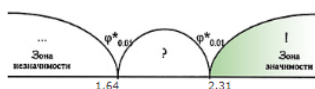


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 11.526$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)

Ось значимости:

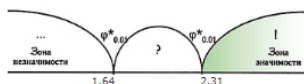


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.567$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Здоровье (физическое и психическое)

Ось значимости:

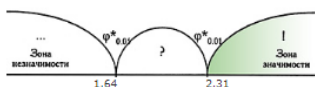


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.049$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Удовольствия (жизнь, развлечений, приятного проведения времени)

Ось значимости:

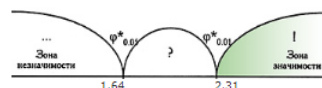


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.432$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Интересная работа

Ось значимости:

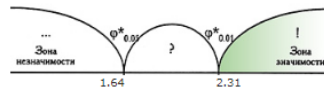


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.381$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)

Ось значимости:

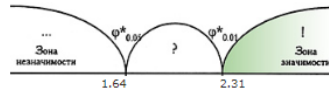


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 8.181$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Свобода как независимость в поступках и действиях

Ось значимости:

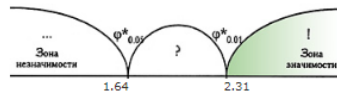


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.869$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)

Ось значимости:

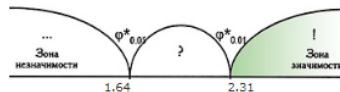


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.89$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Хорошие и верные друзья

Ось значимости:

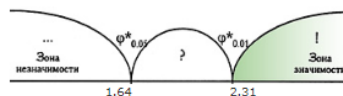


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.29$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Познание (возможно расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)

Ось значимости:

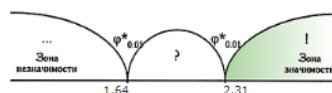


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.272$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Счастливая семейная жизнь

Ось значимости:

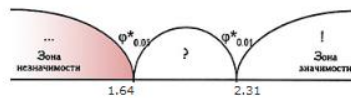


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.313$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Творчество (возможность творческой деятельности)

Ось значимости:

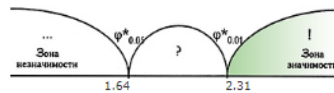


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)

Ось значимости:

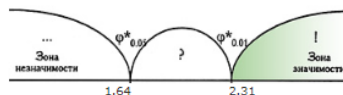


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.026$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Активная, деятельная жизнь

Ось значимости:

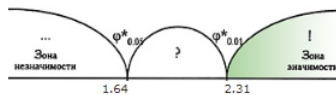


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.016$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Равенство (братство, равные возможности для всех)

Ось значимости:



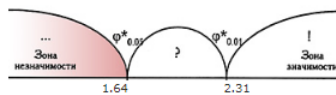
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.766$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Инструментальные ценности (ценности – средства)

Высокие запросы (высокие притязания)

Ось значимости:

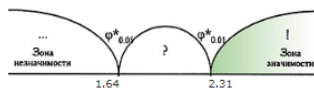


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.856$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Чуткость (заботливость)

Ось значимости:

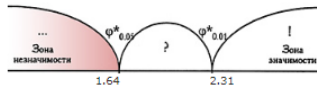


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.872$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Воспитанность (хорошие манеры, вежливость)

Ось значимости:

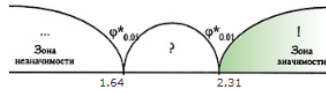


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.141$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Жизнерадостность (чувство юмора)

Ось значимости:

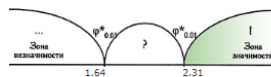


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.46$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе)

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.36$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения

Ось значимости:

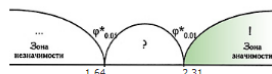


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.249$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Исполнительность (дисциплинированность)

Ось значимости:

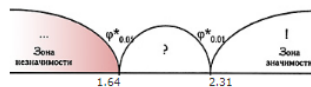


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.558$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Нетерпимость

Ось значимости:

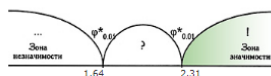


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.011$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)

Ось значимости:

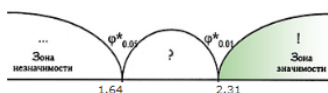


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.29$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Честность (правдивость, искренность)

Ось значимости:

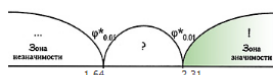


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 10.267$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Образованность (широта знаний, высокая общая культура)

Ось значимости:

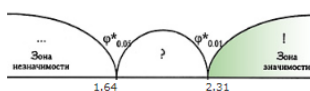


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.505$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)

Ось значимости:

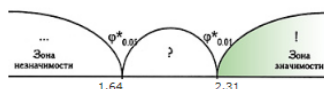


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 10.267$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения)

Ось значимости:

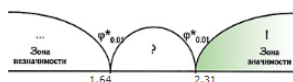


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.244$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)

Ось значимости:

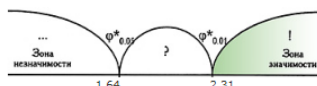


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.384$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)

Ось значимости:

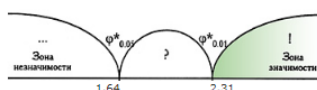


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.872$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Ответственность (чувство долга, умение держать слово)

Ось значимости:



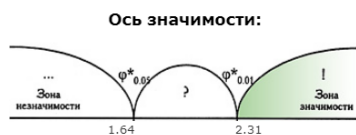
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.75$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в экспериментальной группе до и после
внедрения модели

Методика Р.С. Немов «педагогические ситуации»

Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.731$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.237$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



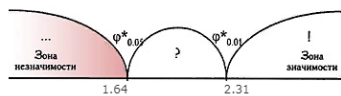
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.136$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах до внедрения модели (когнитивный компонент)

Низкий уровень

Ось значимости:

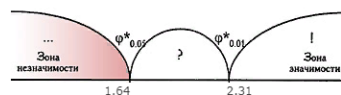


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.393$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень

Ось значимости:

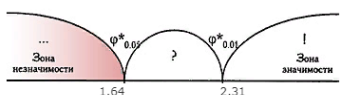


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.264$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

Ось значимости:



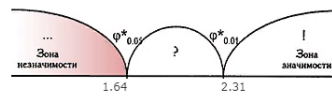
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.358$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах до внедрения модели (эмоционально-волевой компонент)

Низкий уровень

Ось значимости:

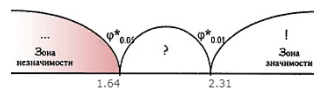


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.055$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень

Ось значимости:

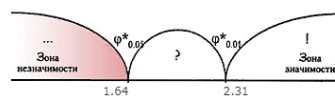


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.189$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

Ось значимости:

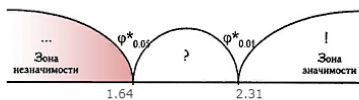


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.358$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах до внедрения модели (мотивационно-ценностный компонент)

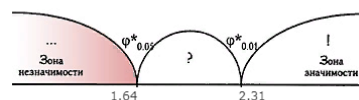
Низкий уровень
Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.244$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень
Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.522$

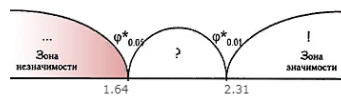
Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень
При 0 подсчет не осуществляется

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах до внедрения модели (деятельностный компонент)

Низкий уровень

Ось значимости:

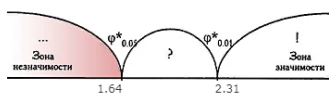


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.149$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень

Ось значимости:

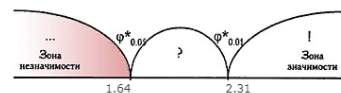


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.095$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.06$

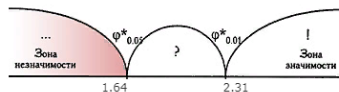
Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах до внедрения модели

Тест "Конфликтная компетентность учителя" И.И. Рыданова

Низкий уровень

Ось значимости:

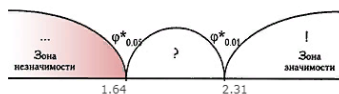


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.622$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень

Ось значимости:

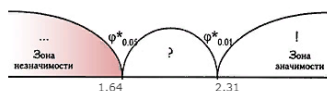


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.811$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.358$

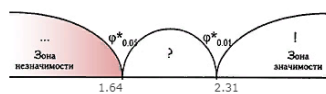
Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах до
внедрения модели

Методика Н. Холл «Диагностика эмоционального интеллекта»

Низкий уровень

Ось значимости:

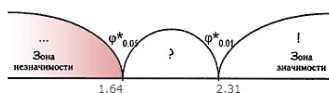


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.194$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.582$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

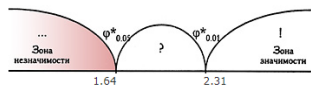
При 0 подсчет не осуществляется

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах до внедрения модели
 Методика М. Рокича "Определение сформированности ценностных ориентаций»
 (в адаптации Б.С. Круглова)

Терминальные ценности (ценности – цели):

Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках

Ось значимости:

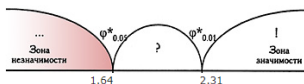


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.563$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)

Ось значимости:

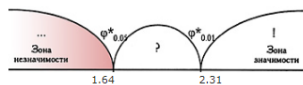


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.17$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)

Ось значимости:

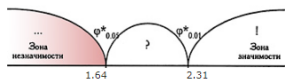


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.99$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Здоровье (физическое и психическое)

Ось значимости:

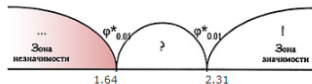


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.445$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Удовольствия (жизнь, развлечений, приятного проведения времени)

Ось значимости:

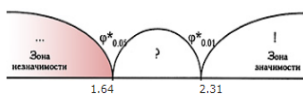


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.435$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Интересная работа

Ось значимости:

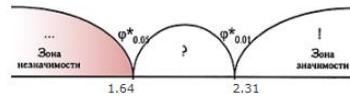


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.421$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)

Ось значимости:

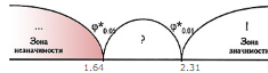


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.594$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Свобода как независимость в поступках и действиях

Ось значимости:

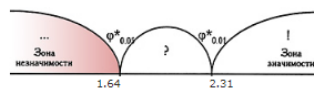


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.315$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)

Ось значимости:

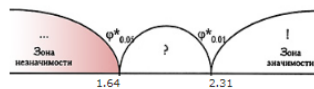


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.445$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Хорошие и верные друзья

Ось значимости:

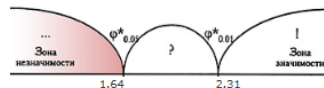


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.46$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Познание (возможно расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)

Ось значимости:

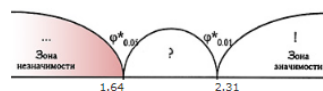


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.445$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Счастливая семейная жизнь

Ось значимости:

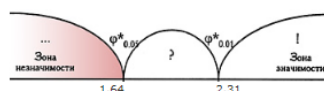


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.297$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Творчество (возможность творческой деятельности)

Ось значимости:

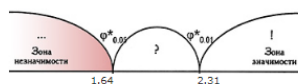


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)

Ось значимости:

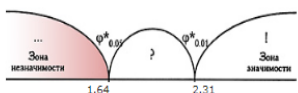


Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 0.594$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Активная, деятельная жизнь

Ось значимости:

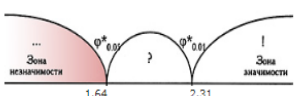


Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 0.594$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Равенство (братство, равные возможности для всех)

Ось значимости:



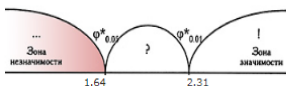
Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 0.311$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Инструментальные ценности (ценности – средства):

Высокие запросы (высокие притязания)

Ось значимости:



Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 0.424$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Чуткость (заботливость)

Ось значимости:

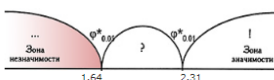


Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 1.718$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Воспитанность (хорошие манеры, вежливость)

Ось значимости:

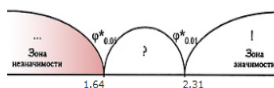


Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 1.131$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Жизнерадостность (чувство юмора)

Ось значимости:

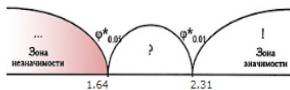


Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 0.46$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе)

Ось значимости:

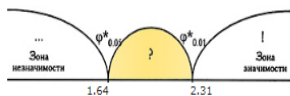


Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 1.307$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения

Ось значимости:

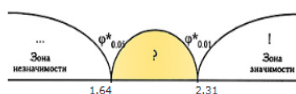


Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 2.029$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Исполнительность (дисциплинированность)

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 1.732$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Ось значимости:

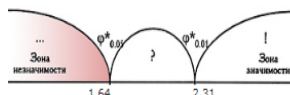


Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 2.312$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)

Ось значимости:

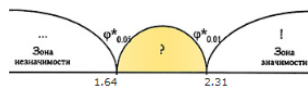


Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 0.46$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Честность (правдивость, искренность)

Ось значимости:

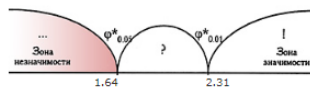


Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 1.732$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Образованность (широта знаний, высокая общая культура)

Ось значимости:

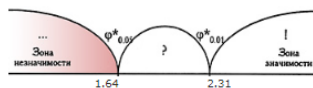


Ответ: $\varphi^*_{\text{эм}} = 0.148$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)

Ось значимости:

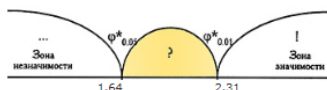


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.372$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения)

Ось значимости:

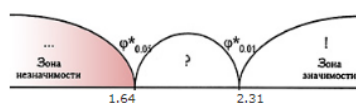


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.718$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.563$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)

Ось значимости:

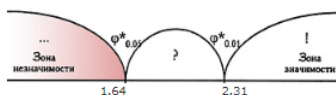


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.718$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается

Ответственность (чувство долга, умение держать слово)

Ось значимости:



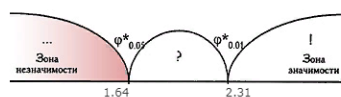
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.141$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах
до внедрения модели
Методика Р.С. Немов «педагогические ситуации»

Низкий уровень

Ось значимости:

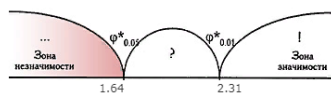


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.254$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Средний уровень

Ось значимости:

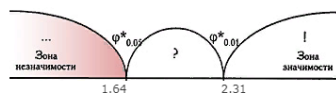


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.304$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

Ось значимости:



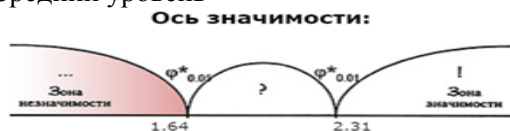
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.095$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах после внедрения модели (когнитивный компонент)

Низкий уровень
 При 0 подсчет не осуществляется

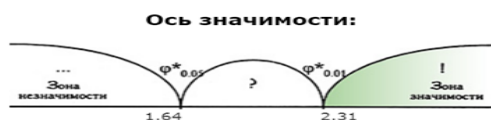
Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.96$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



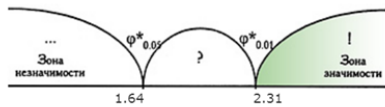
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 10.112$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах после внедрения модели (эмоционально-волевой компонент)

Низкий уровень

Ось значимости:

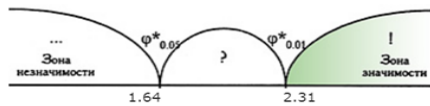


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 10.037$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень

Ось значимости:

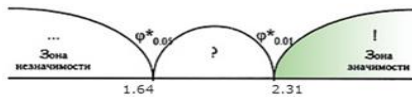


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.513$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Высокий уровень

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.847$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах после внедрения модели (мотивационно-ценностный компонент)

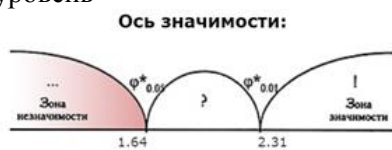
Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 8.036$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.796$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень

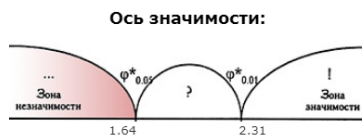
При 0 подсчет не осуществляется

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах после внедрения модели (деятельностный компонент)

Низкий уровень

При 0 подсчет не осуществляется

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.463$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.444$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах после
внедрения модели

Тест "Конфликтная компетентность учителя" И.И. Рыданова

Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 9.833$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 0.901$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 8.975$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах после внедрения модели

Методика Н. Холл «Диагностика «эмоционального интеллекта»

Низкий уровень



Ответ: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 9.081$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi_{\text{эмп}}^* = 3.533$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Высокий уровень

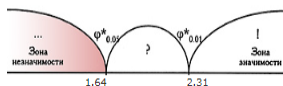
При 0 подсчет не осуществляется

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах
 после внедрения модели Методика "Определение сформированности ценностных ориентаций"
 (М. Рокича в адаптации Б.С. Круглова)

Терминальные ценности (ценности – цели):

Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках

Ось значимости:

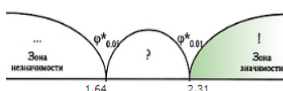


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.997$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)

Ось значимости:

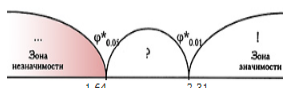


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 11.356$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Материальная обеспеченность (отсутствие материальных затруднений в жизни)

Ось значимости:

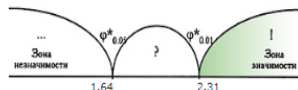


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.141$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Здоровье (физическое и психическое)

Ось значимости:

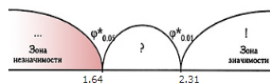


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.447$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Удовольствия (жизнь, развлечений, приятного проведения времени)

Ось значимости:

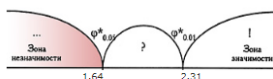


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.148$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Интересная работа

Ось значимости:

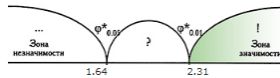


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.856$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)

Ось значимости:

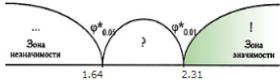


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 8.775$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Свобода как независимость в поступках и действиях

Ось значимости:

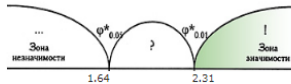


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.184$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Красота (переживание прекрасного в природе и искусстве)

Ось значимости:

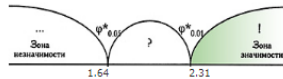


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.817$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Хорошие и верные друзья

Ось значимости:

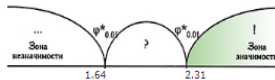


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.07$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Познание (возможно расширение своего образования, кругозора, интеллектуальное развитие)

Ось значимости:

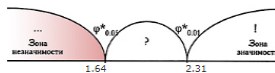


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.334$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Счастливая семейная жизнь

Ось значимости:

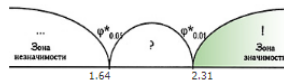


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.297$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Творчество (возможность творческой деятельности)

Ось значимости:

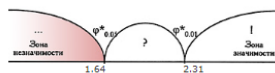


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.834$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей)

Ось значимости:

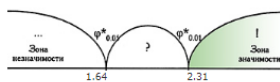


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.148$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Активная, деятельная жизнь

Ось значимости:

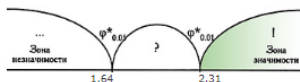


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 4.61$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Равенство (братство, равные возможности для всех)

Ось значимости:



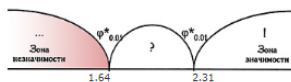
Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 5.077$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Инструментальные ценности (ценности – средства):

Высокие запросы (высокие притязания)

Ось значимости:

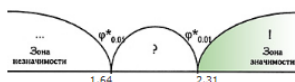


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.141$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Чуткость (заботливость)

Ось значимости:

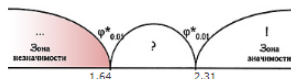


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.59$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Воспитанность (хорошие манеры, вежливость)

Ось значимости:

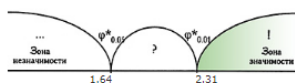


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.99$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Жизнерадостность (чувство юмора)

Ось значимости:

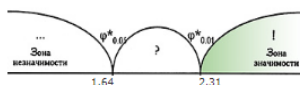


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Эффективность в делах (трудолюбие, эффективность в работе)

Ось значимости:

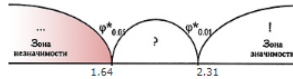


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.352$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения

Ось значимости:

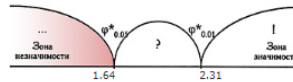


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.707$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Исполнительность (дисциплинированность)

Ось значимости:

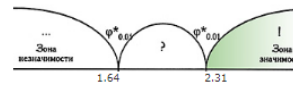


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.594$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, привычки)

Ось значимости:

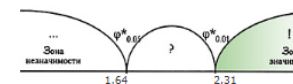


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 6.831$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Честность (правдивость, искренность)

Ось значимости:

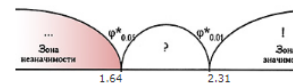


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 12$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Образованность (широта знаний, высокая общая культура)

Ось значимости:

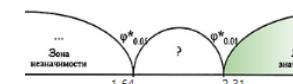


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.297$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)

Ось значимости:

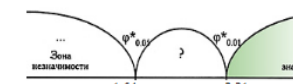


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 11.639$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Терпимость (к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки, заблуждения)

Ось значимости:

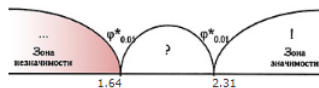


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 11.294$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)

Ось значимости:

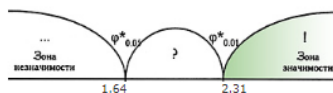


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.148$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается

Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)

Ось значимости:

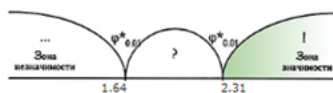


Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.184$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Ответственность (чувство долга, умение держать слово)

Ось значимости:



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.608$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Результаты математической статистики в контрольной и экспериментальной группах после
внедрения модели
Методика Р.С. Немов «Педагогические ситуации»

Низкий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 7.235$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Средний уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 3.874$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Высокий уровень



Ответ: $\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 6.922$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Таблица 1. Результаты формирования покомпонентной психологической готовности в контрольной и экспериментальной группах до и после внедрения модели

Показатель, уровень		Контрольная группа в % (65 учителей)			Экспериментальная группа в % (40 учителей)			До			После		
		до	после	Кр. Фишера	До	После	Кр. Фишера	КГ в %	ЭГ В %	Кр. Ф	КГ в % (65)	ЭГ В % (40)	Кр. Ф
Когнитивный компонент	Низкий в % (количество учителей)	87,7 (57 учителей)	87,7 (57 учителей)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	85 (34)	0	При 0 подсчет не осуществляется	87,7 (57 учителей)	85 (34)	$\varphi^*=0,393$, при $p \geq 0,05$	87,7 (57)	0	При 0 подсчет не осуществляется
	Средний в % (количество учителей)	10,8 (7)	10,8 (7)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	12,5 (5)	17,5 (7)	$\varphi^*=0,626$, при $p \geq 0,05$	10,8 (7)	12,5 (5)	$\varphi^*=0,264$, при $p \geq 0,05$	10,8 (7)	17,5 (7)	$\varphi^*=0,96$, при $p \geq 0,05$
	Высокий в % (количество учителей)	1,5 (1)	1,5 (1)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	2,5 (1)	82,5 (33)	$\varphi^*=8,765$, при $p \leq 0,01$ *	1,5 (1)	2,5 (1)	$\varphi^*=0,358$, при $p \geq 0,05$	1,5 (1)	82,5 (33)	$\varphi^*=10,112$, при $p \leq 0,01$
Эм-В	Низкий в % (количество учителей)	84,6(55)	84,6(55)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	85(34)	2,5 (1)	$\varphi^*=9,069$, при $p \leq 0,01$	84,6(55)	85(34)	$\varphi^*=0,055$, при $p \geq 0,05$	84,6(55)	2,5 (1)	$\varphi^*=10,037$, при $p \leq 0,01$
	Средний в % (количество учителей)	13,9 (9)	13,9 (9)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	12,5 (5)	35 (14)	$\varphi^*=2,428$, при $p \leq 0,01$	13,9 (9)	12,5 (5)	$\varphi^*=0,189$, при $p \geq 0,05$	13,9 (9)	35 (14)	$\varphi^*=2,513$, при $p \leq 0,01$
	Высокий в % (количество учителей)	1,5 (1)	1,5 (1)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	2,5 (1)	62,5 (25)	$\varphi^*=6,731$, при $p \leq 0,01$	1,5 (1)	2,5 (1)	$\varphi^*=0,358$, при $p \geq 0,05$	1,5 (1)	62,5 (25)	$\varphi^*=7,847$, при $p \leq 0,01$
Мот.-ц.	Низкий в % (количество учителей)	67,7 (44)	67,7 (44)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	70 (28)	2,5 (1)	$\varphi^*=7,442$, при $p \leq 0,01$	67,7 (44)	70 (28)	$\varphi^*=0,244$, при $p \geq 0,05$	67,7 (44)	2,5 (1)	$\varphi^*=8,036$, при $p \leq 0,01$
	Средний в % (количество учителей)	32,3(21)	32,3(21)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	27,5 (11)	40 (16)	$\varphi^*=1,185$, при $p \geq 0,05$	32,3(21)	27,5 (11)	$\varphi^*=0,522$, при $p \geq 0,05$	32,3(21)	40 (16)	$\varphi^*=0,796$, при $p \geq 0,05$
	Высокий в % (количество учителей)	0	0	При 0 подсчет не осуществляется	2,5 (1)	57,5% (23)	$\varphi^*=6,274$, при $p \leq 0,01$	0	2,5 (1)	При 0 подсчет не осуществляется	0	57,5% (23)	При 0 подсчет не осуществляется
Детг.	Низкий в % (количество учителей)	58,5 (38)	58,5 (38)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	60 (24)	0	При 0 подсчет не осуществляется	58,5 (38)	60 (24)	$\varphi^*=0,149$, при $p \geq 0,05$	58,5 (38)	0	При 0 подсчет не осуществляется
	Средний в % (количество учителей)	36,9 (24)	36,9 (24)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	35 (14)	32,5 (13)	$\varphi^*=0,47$, при $p \geq 0,05$	36,9 (24)	35 (14)	$\varphi^*=0,095$, при $p \geq 0,05$	36,9 (24)	32,5 (13)	$\varphi^*=0,463$, при $p \geq 0,05$
	Высокий в % (количество учителей)	4,6 (3)	4,6 (3)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	5 (2)	67,5 (27)	$\varphi^*=6,605$, при $p \leq 0,01$	4,6 (3)	5 (2)	$\varphi^*=0,06$, при $p \geq 0,05$	4,6 (3)	67,5 (27)	$\varphi^*=7,444$, при $p \leq 0,01$

Таблица 1. Результаты создания условий, способствующих формированию психологической готовности в контрольной и экспериментальной группах до и после внедрения модели

Показатель, уровень		Контрольная группа в % (65 учителей)			Экспериментальная группа в % (40 учителей)			До			После		
		до	после	Кр. Фишера	До	После	Кр. Фишера	КГ в %	ЭГ в %	Кр. Ф	КГ в % (65 учителей)	ЭГ в % (40 учителей)	Кр. Фишера
1. Конфликтная компетентность	Низкий в % (количество учителей)	83,1 (54учителя)	Низкий - 83,1 (54учителя)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	87,5 (35)	2,5 (1)	$\varphi^*=9,396$, при $p \leq 0,01$	83,1 (54учителя)	87,5 (35)	$\varphi^*=0,622$, при $p \geq 0,05$	83,1 (54учителя)	2,5 (1)	$\varphi^*=9,883$, при $p \leq 0,01$
	Средний в % (количество учителей)	15,4(10)	15,4 (10)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	10 (4)	22,5 (9)	$\varphi^*=1,538$, при $p \geq 0,05$	15,4 (10)	10 (4)	$\varphi^*=0,811$, при $p \geq 0,05$	15,4 (10)	22,5 (9)	$\varphi^*=0,901$, при $p \geq 0,05$
	Высокий в % (количество учителей)	1,5 (1)	1,5 (1)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	2,5 (1)	75 (30)	$\varphi^*=7,943$, при $p \leq 0,01$	1,5 (1)	2,5 (1)	$\varphi^*=0,358$, при $p \geq 0,05$	1,5 (1)	75 (30)	$\varphi^*=8,975$, при $p \leq 0,01$
2 Эмоциональный интеллект	Низкий в % (количество учителей)	86,2 (56)	86,2 (56)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	87,5 (35)	7,5 (3)	$\varphi^*=8,336$, при $p \leq 0,01$	86,2 (56)	87,5 (35)	$\varphi^*=0,194$, при $p \geq 0,05$	86,2 (56)	7,5 (3)	$\varphi^*=9,081$, при $p \leq 0,01$
	Средний в % (количество учителей)	13,8 (9)	13,8 (9)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	10 (4)	45(18)	$\varphi^*=3,698$, при $p \leq 0,01$	13,8 (9)	10 (4)	$\varphi^*=0,582$, при $p \geq 0,05$	13,8 (9)	45(18)	$\varphi^*=3,533$, при $p \leq 0,01$
	Высокий в % (количество учителей)	0	0	При 0 подсчет не осуществляется	2,5 (1)	47,5 (19)	$\varphi^*=5,38$, при $p \leq 0,01$	0	2,5 (1)	При 0 подсчет не осуществляется	0	47,5 (19)	При 0 подсчет не осуществляется
3 Ценности	Низкий в % (количество учителей)	66,2(43)	66,2(43)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	67,5 (27)	2,5 (1)	$\varphi^*=7,2$, при $p \leq 0,01$	66,2 (43)	67,5 (27)	$\varphi^*=0,134$, при $p \geq 0,05$	66,2(43)	2,5 (1)	$\varphi^*=7,877$, при $p \leq 0,01$
	Средний в % (количество учителей)	30,8 (20)	30,8 (20)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	30 (12)	40 (16)	$\varphi^*=0,939$, при $p \geq 0,05$	30,8 (20)	30 (12)	$\varphi^*=0,09$, при $p \geq 0,05$	30,8 (20)	40 (16)	$\varphi^*=0,955$, при $p \geq 0,05$
	Высокий в % (количество учителей)	3 (2)	3 (2)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	2,5 (1)	57,5 (23)	$\varphi^*=6,274$, при $p \leq 0,01$	3 (2)	2,5 (1)	$\varphi^*=0,179$, при $p \geq 0,05$	3 (2)	57,5 (23)	$\varphi^*=6,802$, при $p \leq 0,01$
4 Педагогическая деятельность	Низкий в % (количество учителей)	60 (39)	60 (39)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	62,5 (25)	2,5 (1)	$\varphi^*=6,371$, при $p \leq 0,01$	60 (39)	62,5 (25)	$\varphi^*=0,254$, при $p \geq 0,05$	60 (39)	2,5 (1)	$\varphi^*=7,235$, при $p \leq 0,01$
	Средний в % (количество учителей)	35,4 (23)	35,4 (23)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	32,5 (13)	35 (14)	$\varphi^*=0,237$, при $p \geq 0,05$	35,4 (23)	32,5 (13)	$\varphi^*=0,304$, при $p \geq 0,05$	35,4 (23)	35 (14)	$\varphi^*=3,874$, при $p \leq 0,01$
	Высокий в % (количество учителей)	4,6 (3)	4,6 (3)	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	5 (2)	62,5 (25)	$\varphi^*=6,136$, при $p \leq 0,01$	4,6 (3)	5 (2)	$\varphi^*=0,095$, при $p \geq 0,05$	4,6 (3)	62,5 (25)	$\varphi^*=6,922$, при $p \leq 0,01$

φ^* от 0 до 1,64 – зона незначимости при $p \geq 0,05$; φ^* от 1,65 до 2,31 – зона неопределенности при $p \geq 0,01$ и $p \leq 0,05$; φ^* от 2,32 и выше – зона значимости $p \leq 0,01$

* 8,765, при $p \leq 0,01$ – зона значимости.

Таблица 1. Терминальные ценности (ценности – цели)

Исследуемые параметры	Контрольная группа в % (65 учителей)			Экспериментальная группа в % (40 учителей)			До			После		
	до	после	Кр. Фишера	До	После	Кр. Фишера	КГ в %	ЭГ В %	Кр. Ф	КГ в % (65)	ЭГ В % (40)	Кр. Ф
Самостоятельность	68	68	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	73	48	$\varphi^* = 3.663$, при $p \leq 0,01$	68	73	$\varphi^*_{эмп} = 1.563$, при $p \geq 0,05$	41	48	$\varphi^*_{эмп} = 0.997$
Уверенность в себе	23	23	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	22	93	$\varphi^* = 11.526$, при $p \leq 0,01$	23	22	$\varphi^*_{эмп} = 0.17$, при $p \geq 0,05$	23	93	$\varphi^*_{эмп} = 11.356$
Материальная обеспеченность	57	57	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	63	45	$\varphi^* = 2.567$, при $p \geq 0,01$	57	63	$\varphi^*_{эмп} = 0.99$, при $p \geq 0,05$	46	45	$\varphi^*_{эмп} = 0.141$
Здоровье	77	77	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	82	49	$\varphi^* = 5.049$, при $p \geq 0,01$	77	82	$\varphi^*_{эмп} = 0.445$, при $p \geq 0,05$	66	49	$\varphi^*_{эмп} = 2.447$
Удовольствия	48	48	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	53	36	$\varphi^* = 2.432$, при $p \geq 0,01$	48	53	$\varphi^*_{эмп} = 1.435$, при $p \geq 0,05$	37	36	$\varphi^*_{эмп} = 0.148$
Интересная работа	77	77	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	83	48	$\varphi^* = 5.381$, при $p \geq 0,01$	77	83	$\varphi^*_{эмп} = 1.421$, при $p \geq 0,05$	42	48	$\varphi^*_{эмп} = 0.856$
Любовь	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	37	89	$\varphi^* = 8.181$, при $p \geq 0,01$	33	37	$\varphi^*_{эмп} = 0.594$, при $p \geq 0,05$	33	89	$\varphi^*_{эмп} = 8.775$
Свобода	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	42	81	$\varphi^* = 8.181$, при $p \leq 0,01$	33	42	$\varphi^*_{эмп} = 1.315$, при $p \geq 0,05$	33	81	$\varphi^*_{эмп} = 7.184$
Красота	34	34	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	37	77	$\varphi^* = 5.869$, при $p \leq 0,01$	34	37	$\varphi^*_{эмп} = 0.445$, при $p \geq 0,05$	34	77	$\varphi^*_{эмп} = 6.817$
Хорошие и верные друзья	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	30	79	$\varphi^* = 5.89$, при $p \leq 0,01$	33	30	$\varphi^*_{эмп} = 0.46$, при $p \geq 0,05$	33	79	$\varphi^*_{эмп} = 7.07$
Познание	12	12	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	10	48	$\varphi^* = 7.29$, при $p \leq 0,01$	12	10	$\varphi^*_{эмп} = 0.445$, при $p \geq 0,05$	12	48	$\varphi^*_{эмп} = 7.334$
Счастливая семейная жизнь	59	59	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	64	34	$\varphi^* = 4.313$, при $p \leq 0,01$	59	64	$\varphi^*_{эмп} = 0.297$, при $p \geq 0,05$	36	34	$\varphi^*_{эмп} = 0.297$
Творчество	20	20	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	20	59	$\varphi^* = 5.834$, при $p \geq 0,01$	20	20	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	20	59	$\varphi^*_{эмп} = 5.834$
Общественное признание	48	48	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	53	32	$\varphi^* = 3.026$, при $p \leq 0,01$	48	53	$\varphi^*_{эмп} = 0.594$, при $p \geq 0,05$	33	32	$\varphi^*_{эмп} = 0.148$
Активная, деятельная жизнь	32	32	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	36	64	$\varphi^* = 4.016$, при $p \geq 0,01$	32	36	$\varphi^*_{эмп} = 0.594$	32	64	$\varphi^*_{эмп} = 4.61$
Равенство	29	29	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	31	64	$\varphi^* = 4.766$, при $p \leq 0,01$	29	31	$\varphi^*_{эмп} = 0.311$, при $p \geq 0,05$	29	64	$\varphi^*_{эмп} = 5.077$

φ^* от 0 до 1,64 – зона незначимости при $p \geq 0,05$; φ^* от 1,65 до 2,31 – зона неопределенности при $p \geq 0,01$ и $p \leq 0,05$; φ^* от 2,32 и выше – зона значимости при $p \leq 0,01$

* 8,765, при $p \leq 0,01$ – зона значимости.

Таблица 1. Инструментальные ценности (ценности – средства)

Исследуемые параметры	Контрольная группа в % (65 учителей)			Экспериментальная группа в % (40 учителей)			До			После		
	до	после	Кр. Фишера	До	После	Кр. Фишера	КГ в %	ЭГ В %	Кр. Ф	КГ в % (65)	ЭГ В % (40)	Кр. Ф
Высокие запросы	44	44	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	47	45	$\varphi^* = 0.856$, при $p \geq 0,05$	44	47	$\varphi^*_{эмп} = 0.424$, при $p \geq 0,05$	44	45	$\varphi^*_{эмп} = 0.141$
Чуткость	37	37	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	49	81	$\varphi^* = 4.872$, при $p \leq 0,01$	37	49	$\varphi^*_{эмп} = 1.718$, при $p \geq 0,05$	37	81	$\varphi^*_{эмп} = 6.59$
Воспитанность	57	57	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	51	56	$\varphi^* = 0.141$, при $p \geq 0,05$	57	51	$\varphi^*_{эмп} = 1.131$, при $p \geq 0,05$	57	56	$\varphi^*_{эмп} = 0.99$
Жизнерадостность	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	30	80	$\varphi^* = 7.46$, при $p \leq 0,01$	33	30	$\varphi^*_{эмп} = 0.46$, при $p \geq 0,05$	33	80	$\varphi^*_{эмп} = 7$
Эффективность в делах	65	65	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	68	31	$\varphi^* = 5.36$ при $p \geq 0,01$	65	68	$\varphi^*_{эмп} = 1.307$, при $p \geq 0,05$	65	31	$\varphi^*_{эмп} = 3.352$
Смелость в отстаивании своего взгляда, мнения	64	64	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	73	58	$\varphi^* = 2.249$, при $p \geq 0,05$	64	73	$\varphi^*_{эмп} = 2.029$, при $p \geq 0,05$	64	58	$\varphi^*_{эмп} = 0.707$
Исполнительность	83	83	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	75	37	$\varphi^* = 5.558$, при $p \geq 0,01$	83	75	$\varphi^*_{эмп} = 1.732$, при $p \geq 0,05$	83	37	$\varphi^*_{эмп} = 0.594$
Нетерпимость к недостаткам в себе и других	58	58	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	63	56	$\varphi^* = 1.011$, при $p \leq 0,05$	58	63	$\varphi^*_{эмп} = 1.131$, при $p \geq 0,05$	58	56	$\varphi^*_{эмп} = 0.99$
Широта взглядов	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	30	79	$\varphi^* = 7,29$, при $p \leq 0,01$	33	30	$\varphi^*_{эмп} = 0.46$, при $p \geq 0,05$	33	79	$\varphi^*_{эмп} = 6.831$
Честность	12	12	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	21	87	$\varphi^* = 10.267$, при $p \leq 0,01$	12	21	$\varphi^*_{эмп} = 1.732$, при $p \geq 0,05$	12	87	$\varphi^*_{эмп} = 12$
Образованность	86	86	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	78	34	$\varphi^* = 6.505$, при $p \leq 0,01$	86	78	$\varphi^*_{эмп} = 0.148$, при $p \geq 0,05$	86	34	$\varphi^*_{эмп} = 0.297$
Самоконтроль	27	27	$\varphi^*=0$,	36	96	$\varphi^* =$	27	36	$\varphi^*_{эмп}$	27	96	$\varphi^*_{эмп} =$

			при $p \geq 0,05$			10.267, при $p \leq 0,01$			= 1.372, при $p \geq 0,05$			11.639
Терпимость	32	32	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	49	88	$\varphi^* = 6.244$, при $p \leq 0,01$	32	49	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.718$, при $p \geq 0,05$	32	88	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 11.294$
Твердая воля	67	67	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	74	44	$\varphi^* = 4.384$, при $p \geq 0,01$	67	74	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.563$	67	44	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.148$
Рационализм	33	33	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	49	81	$\varphi^* = 4.872$, при $p \leq 0,01$	33	49	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.718$, при $p \geq 0,05$	33	81	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.184$
Ответственность	38	38	$\varphi^*=0$, при $p \geq 0,05$	37	87	$\varphi^* = 7.75$, при $p \leq 0,01$	38	37	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 0.141$	38	87	$\varphi^*_{\text{эмп}} = 7.608$

φ^* от 0 до 1,64 – зона незначимости при $p \geq 0,05$; φ^* от 1,65 до 2,31 – зона неопределенности при $p \geq 0,01$ и $p \leq 0,05$; φ^* от 2,32 и выше – зона значимости $p \leq 0,01$

* 8,765, при $p \leq 0,01$ – зона значимости.