

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



Электронный журнал

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 4, № 2 / 2015

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский городской психолого-педагогический университет
Moscow State University of Psychology and Education

«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор
Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь
В.В. Пономарева

Редакционная коллегия
Н.Н. Авдеева, Т.В. Ахутина, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, А.Б. Холмогорова,
А.Л. Венгер, Е.Г. Дозорцева, М.Ю. Кондратьев, А.А. Марголис, Л.Ф. Обухова,
М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, С.С. Степанов, Т.А. Строганова, Н.С. Уланова,
Е.В. Филиппова, Н.В. Холмогорова, В.С. Юркевич

Редакционный совет
Председатель
В.В. Рубцов

Члены редакционного совета
А.В. Юревич (Россия), А.-Н. Перре-Клермон (Швейцария),
Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия),
Г. Рюкрим (Германия), Е.Л. Григоренко (США), А. Санинино (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина
Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ
Московский городской психолого-педагогический университет

Все права защищены. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

- Современные проблемы детей-сирот
А.Н. Ларин, И.Н. Коноплева 5
- Восприятие и познание времени в пожилом и старческом возрасте
(обзор зарубежных исследований)
А.И. Мелехин 11

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Тимбилдинг в студенческой аудитории: за и против
В.И. Екимова 20

ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Тьюторство в инклюзивном образовательном пространстве Франции:
проблемы и перспективы (2003—2014)
О.А. Власова 28
- Исследования по проблемам социальной и образовательной
инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями
Т.А. Юдина, С.В. Алехина 40

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Изучение навыков консультативного психолога и психотерапевта:
актуальное состояние в западной и отечественной психологии
К.С. Крючков 47

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ

- Реферативный обзор диссертации Денниса Стива Смит
«Прогностический характер сопряженности показателей
культурной идентичности, ценностной ориентации,
аккультурации с показателем учебной мотивации в поликультурном
образовательном пространстве»
Н.Б. Флорова 54
- Реферативный обзор диссертации Джеффри Джеральда Меринг
«Бакалавры, обучающиеся по программе EFL в Японии: пилотное
исследование их внутреннего состояния посредством образовательной
технологии «перевернутого обучения»
Н.Б. Флорова 64

- Наши авторы** 73

CONTENTS

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- Modern problems of orphans
A.N. Larin, I.N. Konoplyova 5
- Perception and cognition of time in elderly patients (review of foreign studies)
A.I. Melekhin 11

SOCIAL PSYCHOLOGY

- Teambuilding in the student audience: pros and cons
V.I. Ekimova 20

PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

- Tutoring in the inclusive educational environment in France:
Problems and Perspectives (2003—2014)
O.A. Vlasova 28
- Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with
intellectual impairments
T.A. Yudina, S.V. Alekhina 40

BRANCH PSYCHOLOGY

- Counseling psychology and psychotherapy skills studies: actual state
in Western and Russian Psychology
K.S. Kryuchkov 47

PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

- Review of dissertation “The predictive relationship between cultural identity,
value orientation, acculturation and the cross-cultural student's academic motivation
in the international school setting” by Dennis Steve Smith
N.B. Florova 54
- Review of dissertation "An exploratory study of the lived experiences
of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom"
by Jeffrey Gerald Mehring
N.B. Florova 64

- Our authors** 74

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Современные проблемы детей-сирот

А.Н. Ларин,

*аспирант кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
aaall1999@rambler.ru*

И.Н. Коноплева,

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
konopleva.i.n@gmail.com*

В статье проводится анализ зарубежных публикаций, где рассматриваются основные проблемы, возникающие у детей, оставшихся без попечения родителей. Приводится международная статистика по количеству детей-сирот в мире. Анализируются положения детей-сирот в Африке, потерявших родителей вследствие СПИДа и отмечаются трудности жизнеобеспечения таких детей. Дается характеристика детей-сирот, пребывающих в институциональных условиях, и описывается влияние воспитания в детском доме на психологическое здоровье таких детей. Приводятся результаты международных исследований, позволяющих выявить некоторые особенности детей-сирот, находящихся в тяжелой жизненной ситуации.

Ключевые слова: дети, нищета, психологические проблемы, сироты, ВИЧ/ СПИД-инфекции.

Для цитаты:

Ларин А.Н., Коноплева И.Н. Современные проблемы детей-сирот [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 5—10. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77350.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Larin A.N., Konopleva I.N. Modern problems of orphans [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 5—10. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n2/77359.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Актуальность проблемы детей-сирот в мире

Потеря родителей для ребенка является наиболее значимой потерей в жизни. Обстоятельства такой потери могут существенно повлиять на развитие ребенка и формирование его способностей, а также на возникновение различных психологических и психиатрических проблем.

По мнению В. Gindis, институциональная культура может быть питательной средой для институционального поведения среди детей, которые не получают адекватного ухода и правильного взаимодействия со взрослыми в раннем детстве, приобретая при этом психологическую травму. Кроме этого, дети-сироты часто вынуждены жить в режиме выживания [11].

Так, Kristen Howerton установлено, что ребенок, росший в условиях заботы и последовательного ухода в первые три года жизни, развивается лучше, чем ребенок, от которого отказалась при рождении. Дети, попавшие в детский дом в раннем возрасте, зачастую имеют существенные проблемы развития памяти [18].

В соответствии с определением ООН, детьми-сиротами являются дети, потерявшие одного (сирота по матери или отцу) или двух родителей [16, p. 13].

Проблемой сиротства занимаются во всем мире, т.к. она является очень актуальной в связи со значительным количеством детей, находящихся в бедственном положении. Так в США и Европе насчитывается около 2 млн. детей, оставшихся без попечения родителей. В тоже время в других регионах мира (Африка, Юго-Восточная Азия, Карибский бассейн) количество детей-сирот вызывает серьезное беспокойство руководителей стран [3].

Следует рассмотреть неутешительную статистику: так по данным Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев (УВКБ) и Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) 163 млн. детей во всем мире, от младенцев до подростков, не имеют одного из родителей (около 13 млн. — полные сироты). Более 17 млн. детей осиротели в результате смерти родителей от ВИЧ\СПИДа (большинство из них проживает в Африке, к югу от Сахары и в Юго-Восточной Азии);

— более 7 млн. детей в мире воспитываются в учреждениях для детей-сирот;

— ежедневно умирает около 19 тыс. детей в возрасте до пяти лет;

— 22 млн. детей являются беженцами, вынужденными покинуть свои дома из-за насилия или стихийных бедствий;

— более 1 миллиарда детей живут в странах, пострадавших от вооруженных конфликтов;

— 67 млн. детей начального школьного возраста не ходят в школу [6].

В статье 20 Конвенции о правах ребенка сказано, что ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством в соответствии с национальным законодательством. Такой уход может включать, в частности, передачу на воспитание, «кафала» по исламскому праву, усыновление или, в случае необходимости, помещение в соответствующие учреждения по уходу за детьми [1].

Согласно исследованию F. Busuttill, в некоторых странах дети-сироты не имеют жилья, страдают от крайней нищеты и не способны прокормить себя. Они не имеют доступа к элементарным средствам гигиены и лекарствам, не получают должной медицинской помощи, часто становятся жертвами преступных действий, таких как работорговля с целью эксплуатации детского труда или сексуальной эксплуатации, а также торговли органами [4].

Особенности возникновения сиротства на Африканском континенте

Катастрофических масштабов сиротство достигло в Африке, где каждый четвертый человек ВИЧ-инфицирован. Это заболевание оставило около 13 млн. африканских детей в возрасте до пятнадцати лет без одного или двух родителей. Многие аналитики считают, что сиротство является более серьезной проблемой, чем увеличение детской смертности в Африке.

Количество детей-сирот за последние годы сильно увеличилось из-за многочисленных эпидемий в Африке. ВИЧ, СПИД и многие другие болезни непосредственно угрожают жизни миллионов родителей каждый день. Причина распространения СПИДа в Африке обуславливается целым рядом социальных и культурных факторов, таких как: рост числа изнасилований женщин и раннее начало половой жизни, большая разница в возрасте девушек и их первых сексуальных партнеров мужского пола, имевших половые связи и ищущих партнерниц, чтобы обезопасить себя от СПИДа и т.д.

В результате смерти родителей от СПИДа дети остаются предоставленными сами себе, страдая от голода и невозможности удовлетворить свои базовые потребности [17]. Зачастую дети-сироты становятся жертвами дискриминации [14], теряют поддержку окружающих, а также получают отказ в медицинской помощи [7]. Они находятся в группе повышенного риска вследствие недоедания, плохого физического и психического здоровья, подвержены риску стигматизации и незаконной эксплуатации. Дети-сироты имеют высокий

риск заражения ВИЧ-инфекцией в результате материнской передачи, а также в результате проституции и сексуальной эксплуатации. Многие дети-сироты из-за финансовых проблем вынуждены бросить учебу, что затрудняет их будущие возможности трудоустройства и своего экономического роста [5].

Абрахам Маслоу считает, что все люди достойны того, чтобы стать тем, кем они хотят, реализовать себя и улучшить собственную жизнь. В сущности он согласен, что потребность человека в самоактуализации реализуется через удовлетворение различных иерархических потребностей [13]. Emily Ganga и Kudzai Chinyoka провели исследование, в ходе которого установили, что невозможность достижения успеха в жизни может привести к формированию различных стрессов, которые неблагоприятно влияют на жизнедеятельность человека. Неспособность самореализации обусловлена множеством факторов, которые включают в себя различные формы бедности.

Дети, родившиеся в условиях нищеты, не могут из нее выбраться и лишь усугубляют ее. Если их родители умирают, то они вынуждены нести бремя бедности в сиротстве, становясь наиболее уязвимыми перед различными неблагоприятными факторами [8].

Смерть родителей оказывает на детей огромное воздействие и является причиной отклонений в их психологическом и социальном развитии. Дети-сироты имеют слабое развитие эмоционального интеллекта и жизненных навыков, таких как: коммуникативные навыки, навыки принятия решений, навыки ведения переговоров и т.д. Кроме того, они зачастую теряют веру в будущее и имеют низкую самооценку [2].

Исследование, проведенное в Эфиопии, показало, что оценка уровня эмоционального регулирования у сирот, ставших таковыми вследствие смерти родителей от СПИДа, была ниже, чем у других детей-сирот. У них был выявлен низкий уровень эмоциональной адаптации и терпеливости, а также высокий уровень тревожности, усталости и депрессии. Отмечается чувство безнадежности и пессимизма. Кроме того, большая часть детей-сирот имеют такие психологические проблемы, которые могут повлиять на их настоящую и будущую жизнь [9].

Воздействие СПИДа на данный регион таково, что оно уже затрагивает вопросы демографии, в частности, нарушается баланс между смертностью и рождаемостью, идет снижение продолжительности жизни, что, в конечном итоге, влияет на рост численности населения [17].

Влияние институционального воспитания на личность ребенка.

Кроме этого немаловажное значение имеет оказание помощи детям, воспитывающимся в различных детских домах по всему миру. Отмечается, что дети, воспитывающиеся в институциональных условиях, получают меньше внимания и испытывают недостаток психологического контакта, что влияет на их душевное

благополучие и приводит к усугублению личностных проблем [18].

В. Tarko отмечает, что исследование, проведенное на детях-сиротах в Румынии, показало: дети, воспитываемые в детском доме, отстают в умственном и физическом развитии. Однако правильный подход к их воспитанию может, в некоторой степени, минимизировать эти негативные последствия, особенно у девочек. В ходе исследования были выявлены существенные различия в вербальных навыках, интеллекте, поведенческих реакциях между мальчиками и девочками.

Тесты на интеллект показали различия между девочками, воспитываемыми в приемных семьях и в условиях детского дома, в то же время у мальчиков существенных различий не выявлено. Ученые считают, что это связано с более сильной подверженностью мальчиков к поведенческим расстройствам (гиперактивность, агрессия и т.д.), а девочек к эмоциональным (депрессия, тревожность). По мнению ученых, девушки более восприимчивы к проживанию в приемных семьях, что снижает негативные проявления больше, чем у мальчиков [15].

У детей, оставшихся без попечения родителей, могут наблюдаться следующие психологические проблемы:

- коммуникативные трудности;
- деструктивные тенденции личности;
- склонность к манипулированию;
- лживость;
- страх быть покинутым;
- трудности при принятии решений;
- агрессивность;
- склонность к борьбе за власть и отстаиванию своих прав;
- повышенная сексуальность и т.д.

Психологическое чувство «сиротства» и «брошенности» не заканчивается в детстве. При недостатке внимания и заботы они будут добиваться их и в зрелом возрасте. Так же это является одной из причин, по которой дети-сироты зачастую отказываются от своих детей.

Вот некоторые из проблем, с которыми могут столкнуться дети в зрелом возрасте:

- трудности в отношениях;
- правовые проблемы;
- профессиональные проблемы;
- бездомность;
- депрессивные и тревожные состояния;
- отказ от собственных детей;
- сексуальная распушенность;

- наркомания и алкоголизм;
- слабые навыки совладающего поведения и т.д. [18].

Еще одной проблемой, по мнению В. Grindis, можно назвать такое явление, как «институциональный аутизм», заключающийся в проявлении черт аутизма при выходе ребенка из институциональной среды (например, усыновление) [10].

По мнению ученых, решение проблемы детей-сирот заключается в создании эффективных групповых программ помощи детям. И хотя доказательством этому служат многие положительные примеры, эффективность таких программ должна оцениваться с точки зрения обеспечения физических и эмоциональных потребностей детей и соответствовать их культурным особенностям. При этом международное усыновление не является панацеей для детей-сирот, в том числе и африканских. Наоборот, это слишком малая часть решения огромной проблемы, призывающей к масштабным усилиям. Только в ситуациях, когда родственные и общественные усилия не в состоянии обеспечить безопасность, можно рассматривать возможность международного усыновления, учитывая этические и культурные особенности ребенка. Усыновление может рассматриваться как часть общей программы, так и как небольшое и временное решение проблемы [12].

В январе 2004 года ЮНИСЕФ сообщил, что при международном усыновлении должны учитываться интересы ребенка, этот процесс должен быть безопасным и минимизировать все риски. Хотя все проблемы по поводу международного усыновления не могут быть устранены, существуют различные правовые и процессуальные гарантии, предусмотренные в Конвенции о правах ребенка и Гаагской конвенции [19].

На родине ребенку должна быть оказана поддержка по обеспечению временным жильем и расширению доступа к медицинским услугам, образованию и питанию. Мероприятия по охране детства должны основываться на программах и практике, направленных на решение долгосрочных задач, например, привлечение местных властей и общественных объединений к мероприятиям по оказанию помощи детям-сиротам. Должна вестись работа на международном уровне по вопросам усыновления и помощи детям. Развитие широкого диалога по данной проблеме посредством различных конференций, обмена опытом, студенческих стажировок и т.д. будет способствовать активизации поиска путей ее решения [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]: Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года // Конвенции и соглашения / Организация Объединенных Наций. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon (дата обращения: 5.07.2015).
2. Afework T. A Comparative Study of Psychological Wellbeing between Orphan and Non-orphan Children in Addis Ababa [Электронный ресурс]: The Case of Three Selected Schools in Yeka Sub-city. Addis Ababa: Addis Ababa university. School of psychology clinical, health, and counseling psychology programs unit, 2013. 89 p. URL: <http://www.ovcwellbeing.org/wp-content/uploads/2013/07/Afework-Thesis.pdf> (дата обращения: 5.07.2015).

3. *Bailey J.D.* Orphan Care: An Introduction [Электронный ресурс] // *Social Work and Society*. 2009. Vol. 7, № 1. P. 1—12. URL: <http://www.socwork.net/sws/article/view/40/343> (дата обращения: 27.04.2015).
4. *Busuttill F.* Orphaned Children Around the World [Электронный ресурс] // *Humanium: together for children's rights*. 2011. URL: <http://www.humanium.org/en/orphans/> (дата обращения: 16.04.2015).
5. *Caring for children affected by HIV and AIDS / United Nations Children's Fund (UNICEF)*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. 2006. 53 p.
6. *Children's Statistics* [Электронный ресурс] // *SOS children's villages. USA*. 2012. URL: <http://www.sos-usa.org/our-impact/childrens-statistics> (дата обращения: 17.04.2015).
7. *Persisting mental health problems among AIDS-orphaned children in South Africa / L. Cluver [et al.]* // *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. 2012. № 53. P. 363—370. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02.
8. *Ganga E., Chinyoka K.* Exploring Psychological Disorders Caused By Poverty amongst Orphans and Vulnerable Children Living Within Child — Headed Households // *Journal of Sustainable Development in Africa* Clarion University of Pennsylvania. Clarion, Pennsylvania. 2010. Vol. 12, № 4. P. 186—198.
9. *Psychological distress and its predictors in AIDS orphan adolescents in Addis Ababa city* [Электронный ресурс]: A comparative survey / Getachew, H. [et al.] // *Ethiopia journal of health development*. 2011. Vol. 25, № 2. P. 135—142. URL: http://www.academia.edu/6278533/Health_and_HIV_AIDS_Response_Officer_World_Vision_Ethiopia_Psychological_distress_and_its_predictors_in_AIDS_orphan_adolescents_in_Addis_Ababa_city_A_comparative_survey (дата обращения: 17.04.2015).
10. *Grindis B.* Institutional Autism in Children Adopted Internationally: Myth Or Reality? // *International Journal of Special Education*. 2008. Vol. 23, № 3. P. 118—123.
11. *Grindis B.* Post-Orphanage In Internationally Adopted Children [Электронный ресурс] // *BGCENTER: Center for Cognitive-Developmental Assessment & Remediation*. 2012. URL: <http://www.bgcenter.com/BGPublications/OrphanageBehavior.htm> (дата обращения: 27.04.2015).
12. *Jini L.R., Stacey A.S.* The African orphan crisis and international adoption [Электронный ресурс] // *Social Work*. 2006. Vol. 51, № 3. P. 199—210. URL: <http://www.biomedsearch.com/article/African-orphan-crisis-international-adoption/151323441.html> (дата обращения: 17.04.2015).
13. *Maslow A.H.* Chapter 6. Unmotivated Behavior [Электронный ресурс] // *Motivation and Personality / A.H. Maslow*. 3rd edition N.Y.: Addison Wesley Longman. 1987. P. 62—72. URL: <http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/maslow%20unmotiv%20beh.pdf> (дата обращения: 16.04.2015).
14. *Subbarao K., Mattimore A., Plangemann K.* Social Protection of Africa's Orphans and Other Vulnerable Children: Issues and Good Practices. Program Options. Washington. DC: World Bank, Africa Region, 2001. 43 p. (Africa Region Human Development Working Paper Series).
15. *Tarko V.* The Psychological Difficulties of Orphans [Электронный ресурс] // *Softpedia*. 2006. URL: <http://archive.news.softpedia.com/news/The-Psychological-Difficulties-of-Orphans-18378.shtml> (дата обращения: 16.04.2015).
16. *The global HIV challenge: Assessing progress, identifying obstacles, renewing commitment: Report on the global AIDS epidemic*. UNAIDS, 2008. 28 p.
17. *The Impact of AIDS. Chapter II. Demographic impact of AIDS* [Электронный ресурс] // *United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division*. 2004. P. 11—38.
18. *The psychological impacts of abandonment* [Электронный ресурс] // *Rage Against the Minivan*. 2011. URL: <http://www.rageagainsttheminivan.com/2011/03/psychological-impacts-of-abandonment.html#ixzz3XPDHCeQg> (дата обращения: 17.04.2015).
19. *UNICEF's position on inter-country adoption* [Электронный ресурс] // *UNICEF*. 2004. URL: http://www.unicef.org/media/media_55412.html (дата обращения: 17.04.2015).

Modern problems of orphans

A.N. Larin,

*post graduate student of the Clinical and Forensic Psychology Division, Legal Psychology
Department, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
aaall1999@rambler.ru*

I.N. Konoplyova,

*candidate of psychological sciences, associate professor of the Clinical
and Forensic Psychology Division, Legal Psychology Department, Moscow State University
of Psychology and Education, Moscow, Russia,
konopleva.i.n@gmail.com*

The article analyses the foreign publications, concerning the main problems of children left without parental care. It provides international statistics on the number of orphans in the world. The article analyses the situation of orphans in Africa, whose parents died from AIDS, and specifies difficulties in life maintenance of such children. The article characterizes orphans living in institutional settings, and the impact of institutional education on the psychological wellbeing of these children. It also identifies some features of orphans living in hard circumstances

Keywords: children, poverty, psychological problems, orphans, HIV/AIDS infection.

REFERENCES

1. Konventsiya o pravakh rebenka [Electronic resource] [Convention on the Rights of the Child]. New York, 1989. *Audiovisual Library of International Law*. United Nations. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon (Accessed: 15.04.2015).
2. Afework T. A Comparative Study of Psychological Wellbeing between Orphan and Non-orphan Children in Addis Ababa [Electronic resource]: The Case of Three Selected Schools in Yeka Sub-city. Addis Ababa: Addis Ababa university. School of psychology clinical, health, and counseling psychology programs unit, 2013. 89 p. Available at: <http://www.ovcwellbeing.org/wp-content/uploads/2013/07/Afework-Thesis.pdf> (Accessed: 15.07.2015).
3. Bailey J.D. Orphan Care: An Introduction [Electronic resource]. *Social Work and Society*, 2009. Vol. 7, no. 1. URL: <http://www.socwork.net/sws/article/view/40/343> (Accessed: 27.04.2015)
4. Busuttil, F. Orphaned Children Around the World [Electronic resource]. *Humanium: together for children's rights*. 2011. Available at: <http://www.humanium.org/en/orphans/> (Accessed: 16.04.2015).
5. Caring for children affected by HIV and AIDS. United Nations Children's Fund (UNICEF). Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. 2006. 53 p.
6. Children's Statistics [Electronic resource]. *SOS children's villages. USA*, 2012. Available at: <http://www.sos-usa.org/our-impact/childrens-statistics> (Accessed: 17.04.2015).
7. Persisting mental health problems among AIDS-orphaned children in South Africa. Cluver, L. [et al.]. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 2012. no. 53, pp. 363—370.
8. Ganga E., Chinyoka K. Exploring Psychological Disorders Caused By Poverty amongst Orphans and Vulnerable Children Living Within Child — Headed Households. *Journal of Sustainable Development in Africa Clarion University of Pennsylvania*. Clarion, Pennsylvania, 2010. Vol. 12, no. 4, pp. 186—198.
9. Psychological distress and its predictors in AIDS orphan adolescents in Addis Ababa city [Electronic resource]: A comparative survey. Getachew, H. [et al.]. *Ethiopia journal of health development*, 2011, vol. 25, no. 2, pp. 135—142. Available at: http://www.academia.edu/6278533/Health_and_HIV_AIDS_Response_Officer_World_Vision_Ethiopia_Psychological_distress_and_its_predictors_in_AIDS_orphan_adolescents_in_Addis_Ababa_city_A_comparative_survey (Accessed: 17.04.2015).
10. Grindis B. Institutional Autism In Children Adopted Internationally: Myth Or Reality? *International Journal of Special Education*, 2008, vol. 23, no. 3, pp. 118—123.
11. Grindis B. Post-Orphanage in Internationally Adopted Children [Electronic resource]. *BGCENTER: Center for Cognitive-Developmental Assessment & Remediation*. 2012. Available at: <http://www.bgcenter.com/BGPublications/OrphanageBehavior.htm> (Accessed: 27.04.2015).
12. Jini L.R., Stacey A.S. The African orphan crisis and international adoption [Electronic resource] // *Social Work*. 2006. Vol. 51, № 3. P. 199—210. Available at: <http://www.biomedsearch.com/article/African-orphan-crisis-international-adoption/151323441.html> (Accessed: 17.04.2015).
13. Maslow A.H. Chapter 6. Unmotivated Behavior [Электронный ресурс]. *Motivation and Personality*. A.H. Maslow. 3rd edition N.Y.: Addison Wesley Longman. 1987, pp. 62—72. Available at: <http://faculty.spokanefalls.edu/InetShare/AutoWebs/kimt/maslow%20unmotiv%20beh.pdf> (Accessed: 16.04.2015).

14. Subbarao K., Mattimore A., Plangemann K. Social Protection of Africa's Orphans and Other Vulnerable Children: Issues and Good Practices. Program Options. Washington. DC: World Bank, Africa Region, 2001. 43 p.
15. Tarko V. The Psychological Difficulties of Orphans. [Electronic resource]. *Softpedia*, 2006. Available at: <http://archive.news.softpedia.com/news/The-Psychological-Difficulties-of-Orphans-18378.shtml> (Accessed: 16.04.2015).
16. The global HIV challenge: Assessing progress, identifying obstacles, renewing commitment: Report on the global AIDS epidemic. UNAIDS, 2008. 28 p.
17. The Impact of AIDS. Chapter II. Demographic impact of AIDS [Electronic resource]. *United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division*, 2004, pp. 11—38.
18. The psychological impacts of abandonment [Electronic resource]. *Ragea Against the Minivan*. 2011. Available at: <http://www.rageagainstheminivan.com/2011/03/psychological-impacts-of-abandonment.html#ixzz3XPDHCeQg> (Accessed: 17.04.2015).
19. UNICEF's position on inter-country adoption. [Electronic resource] // *UNICEF*, 2004. Available at: http://www.unicef.org/media/media_55412.html (Accessed: 17.04.2015).

Восприятие и познание времени в пожилом и старческом возрасте (обзор зарубежных исследований)

А.И. Мелёхин,

*аспирант лаборатории психологии развития Института Психологии РАН,
Москва, Россия,
clinmelehin@yandex.ru*

Процесс познания и восприятия времени в пожилом (55—75 лет) и старческом (75—90 лет) возрасте в течение многих лет интересует геронтологов и психологов в связи с вопросом: почему время в поздних возрастах с одной стороны, течет очень быстро, с другой — замедляется. Исследования показывают, что от способности адекватно воспринимать и распределять свою деятельность во времени в пожилом и старческом возрасте зависит соблюдение физической, интеллектуальной, социальной активности и других факторов, определяющих качество жизни и способствующих продуктивному старению. Цель данной статьи в ознакомлении специалистов с понятиями восприятия и познания времени, парадигмами исследования восприятия времени в психологии, а также с зарубежными исследованиями аспектов познания времени: ориентировки во времени, восприятия временных интервалов, временной перспективой, ментальным путешествием во времени в пожилом и старческом возрасте.

Ключевые слова: время, восприятие времени, познание времени, поздний возраст, субъективное благополучие.

Для цитаты:

Мелёхин А.И. Восприятие и познание времени в пожилом и старческом возрасте [Электронный ресурс]: Обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 11—19. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77351.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Melekhin A.I. Perception and cognition of time in elderly patients [Elektronnyi resurs]: Review of foreign studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 11—19. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n2/77360.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

За последние несколько лет в зарубежной психологии развития наблюдается пик исследований *траекторий развития восприятия времени* в онтогенезе. Время рассматривается как один из ресурсов, позволяющих человеку реализовывать планы, потребности, цели и ценности. При этом в процессе реализации человек должен учесть ограниченный характер времени. Человек планирует свою деятельность на основе предыдущего опыта, оценивая затраты времени, необходимые для выполнения конкретной задачи [19]. По мнению *S. Vaum, Voxley*, управление временем и планирование — в ряду основных компонентов субъективного благополучия человека (subjective wellbeing) [5].

Восприятие и познание времени

В психике человека время актуализируется в двух формах — восприятии (perception of time) и познании (temporal cognition) [12; 19]. Эти формы взаимодействуют между собой *по принципу мультимодальности*, т.е. обмена между собой и интеграции [16; 25].

Восприятие времени относится к чувству времени и определяется как субъективная сторона объективного времени [5]. Когда исследователи говорят о восприятии времени человеком, они имеют дело не с объективным

временем как таковым, а с психологическим феноменом, т.е. субъективным восприятием времени [2].

Восприятие времени можно определить как отражение объективного времени; как частный случай произвольной целенаправленной деятельности человека; как поэтапный системный процесс, связанный с формированием и функционированием специфической функциональной системы субъективного отражения человеком метрических (длительности и одновременности) и топологических свойств (одномерности, непрерывности, последовательности и однонаправленности) объективного времени [1, p. 72].

Процесс восприятия времени выходит далеко за рамки восприятия временных интервалов и включает широкий спектр когнитивных функций. К компонентам восприятия времени относятся [7; 23]:

- *Оценка временной последовательности* — позволяет признать наличие временного порядка событий.
- *Оценка временной продолжительности* — позволяет воспринимать периодичность времени и длительность событий.
- *Временная перспектива* — когнитивная модель о собственном прошлом, настоящем и будущем.

Познание времени — это интегративный процесс, в котором участвует и восприятие, и переживание времени. Являясь «когнитивным клеем», познание време-

ни позволяет организовать и структурировать накопленный человеком опыт, репрезентации, убеждения, верования в единую временную концептуальную систему с целью повышения самоэффективности в окружающем мире [25; 16]. Познание времени включает в себя: ориентировку во времени, восприятие коротких и длинных временных интервалов, временную перспективу, субъективную скорость течения времени (speed of time) и ментальное путешествие во времени (mental time travel). Уточним два последних термина. *Ментальное путешествие во времени* — это когнитивная способность человека запоминать и воспроизводить опыт своего прошлого, а также предвидеть и планировать будущие события. С помощью этой способности человек может мысленно проецировать себя назад во времени, чтобы пережить и пересматривать свой прошлый опыт [11].

Особенности изменения восприятия времени рассматриваются через призму *когнитивных моделей*, которые охватывают как биологические, так и психологические факторы восприятия времени [3; 16]. Примеры таких моделей — *скалярная модель* (scalar expectancy theory) и *модель клапана внимания* (attentional gate model). Они предполагают наличие центрального механизма — *внутренних часов или регулятора скорости (pacemaker)*, который генерирует импульсы с заданной скоростью, тем самым обеспечивая временную основу как для серии последовательных движений, так и для временной оценки события. Главная особенность скалярной теории заключается в том, что источник оценки коротких и длинных временных интервалов не сводится только к уровню внутренних часов. Модель учитывает наличие когнитивного механизма *регулятора скорости*. Однако и он встроен в более крупную систему обработки информации и поэтому подвержен ошибкам оценки временных интервалов, которые могут быть вызваны не только эндогенными процессами во внутренних часах, но механизмами памяти, внимания и исполнительных функций [21]. При оценке временного интервала от человека требуется удерживать в памяти заданный временной интервал, а также распределять внимание между не временной и временной информацией. В связи с этим была предложена *модель клапана внимания*, которая сочетает в себе структурные звенья скалярной модели с добавлением компонента «ворота (клапан) внимания», который позволяет распределять внимание между не временной информацией и временной информацией. Подробнее о когнитивных моделях см. исследования [3; 16; 21].

Парадигмы исследования восприятия времени

Проводятся исследования восприятия времени в раннем онтогенезе, во взрослом возрасте, пожилом (55—74 лет) и старческом возрасте (7590 лет) [21]. Исследования восприятия времени в пожилом и старчес-

ком возрасте имеют долгую историю в психологии. Это работы таких авторов, как И.С. Бабиц, Т.А. Мурина, Н. Feifel, J.J. McGrath, J.F. O'Hanlon, S. Goldstone, T.A. Salthouse, W.X. Lhamon, P. Fraisse, J. Cohen, G.J. Whitrow и др. Исследования продолжаются по сей день: S.W. Brown [17], W.J. Friedman, S.J. Janssen [12], J.H. Wearden [22], E. Szalag, J. Sko-limowska [20] и др. В основном исследования восприятия времени осуществляются в *перспективной парадигме*, направлены на выявление роли внутренних (биологических) часов в процессе восприятия различных временных интервалов [7]. В этой парадигме респонденты заранее осведомлены о необходимости оценить короткие (мсек, сек.) или длительные (мин., часы) временные интервалы. Перед респондентом ставится задача активно воспринимающего заданный временной интервал. Таким образом, чтобы оценить интервал, большое значение имеют ресурсы внимания. Восприятие времени в этой парадигме обеспечивается общими когнитивными функциями (памятью, ресурсами внимания, исполнительными функциями) [4; 7].

В последние годы появляются исследования в *ретроспективной парадигме*. Респондентов просят оценить время выполнения того или иного задания, временно-го интервала непосредственно после его завершения. В этом процессе участвуют внутренние временные механизмы. Также главный акцент делается на механизмы памяти [6; 9; 11].

Рассмотрим особенности основных компонентов познания времени в поздних возрастах.

Ориентировка во времени в поздних возрастах

Ориентировка во времени (recognition of time, time orientation) — это способность человека отслеживать и ориентироваться в дате, дне недели, времени суток и годе [19]. Ориентировка во времени, нарушения памяти и исполнительных функций в поздних возрастах — ранние маркеры степени когнитивных нарушений и рисков инвалидизации [15]. Трудности ориентировки во времени суток, днях недели, дате, месяце и годе — диагностические признаки возникновения нейродегенеративных расстройств в поздних возрастах [8; 14].

J. Ashford (1989) обнаружил трудности ориентировки в дате у пожилых пациентов с болезнью Альцгеймера (далее сокр. — БА), что было позднее подтверждено в исследовании A. Small (1997) [14]. Позже Y. Iwamoto показал, что у пожилых пациентов с сосудистой деменцией наблюдаются трудности ориентировки во времени суток (утро и день) в форме персевераций. Утром нарушение ориентировки более выражено и смещается вперед относительно объективного. В конце дня также наблюдается тенденция к смещению, но в противоположном направлении. Субъективная ориентировка во времени может искажаться у пациентов с нейродегенеративными расстройствами из-за нарушения

памяти. У пациентов не фиксируются в памяти *поведенческие маркеры времени суток* (питание, отдых, чаепитие, досуг) [13].

Исследование A.L. Benton (1981) по ориентировке во времени у пожилых респондентов в возрасте 65—84 лет выявило почти безошибочные результаты, однако наблюдались трудности в определении даты. Особое внимание уделялось проблеме ориентировки в днях недели. A. Koriat и B. Fischhoff (1974) утверждают, что ориентировка в днях недели является одним из ключевых индикаторов ориентировки во времени. J. Brotchie и J. Brennan (1985) провели исследование, направленное на выявление ассоциативной связи пола, социального статуса и возраста с ориентированием во времени. В исследовании участвовали 235 пожилых респондентов среднего возраста 71 год. Количество ошибок в ориентировке было выше в группе респондентов 71—80 лет, чем в группе 50—60 лет. С увеличением возраста женщины 71—80 лет допускали больше ошибок. Мужчины, наоборот, не показали значительного увеличения ошибок в ориентировке во времени с возрастом. Несколько мужчин в возрасте 71—75 лет сделали ошибку в дате и определении дня недели [8]. Это исследование показывает, что при нормальном старении ориентировка во времени остается сохранной и согласуется с выводом A.L. Benton, что только после 80 лет пожилые люди допускают ошибки в ориентировке во времени.

Наиболее стабильными в поздних возрастах являются знания о месяце, времени суток, годе и днях недели. Менее стабильной является информация о дате. Существует связь между полом, возрастом и социально-экономическим статусом, особенно выходом на пенсию на ориентировку во времени. Интересно отметить, что молодые респонденты в исследовании A. Koriat и B. Fischhoff сделали больше ошибок в определении дня недели, чем пожилые респонденты в исследовании A.L. Benton. Скорее всего это связано с тем, что пожилые люди чаще используют внешние опосредованные системы напоминания о времени и различные хронометры [8].

Субъективная скорость течения времени

Пожилые люди сообщают, что время *течет быстро* и более быстрыми темпами чем, когда они были моложе [5]. Исследования с помощью опросников (например, Time Metaphor Test), как правило, подтверждают эту точку зрения [12].

Проводились исследования, в которых пожилым респондентам было предложено сравнить скорость течения времени в их нынешнем возрасте с его скоростью в более раннем возрасте. Эти исследования показали — большинство пожилых людей считают, что скорость времени с возрастом повышается. Например, если респонденту на данный момент 60 лет, то он может

полагать, что «его» скорость течения времени в среднем в 1,58 раза быстрее чем, когда ему было 15 лет, и в 1,46 быстрее, чем когда ему было 30 лет [17]. Было показано, что субъективно ускоренное восприятие времени зависит от *субъективного благополучия* и удовлетворенности жизнью. Существует корреляция между психическим здоровьем и ускоренным восприятием времени [5]. Пожилые люди, которые были социально активными, организовывали свое время, считали себя моложе своего хронологического возраста, имели больше осмысленных целей в жизни, менее выраженную депрессивность и более выраженный интернальный локус контроля, оценивали время как быстро текущее. В то же время восприятие собственного возраста как более «старого», наличие депрессии и когнитивного дефицита негативно влияет на субъективную скорость течения времени — преимущественно в сторону замедления.

Перспективная парадигма исследования восприятия времени

A. LeBlanc (1969) исследовал оценку интервалов 16 с. и 1 мин. у молодых, среднего возраста и пожилых и отметил, что пожилые респонденты недооценивали временные интервалы. D. Licht, J.B. Morganti, M.F. Nehrke и G. Heiman (1985) обнаружили, что временные интервалы (30, 60, 180, 300 сек.) недооценивались в возрастах от 50 до 83 лет. S. Vanneste и V. Pouthas (1995) подтвердили недооценку коротких временных интервалов (6, 8, 10 сек.) пожилыми людьми (60—70 лет) [10].

A.D. Rueda (2009) предложил пожилым респондентам с БА оценить длительность коротких временных интервалов (10, 25, 45, 60 сек.). Пожилые респонденты знали, что от них потребуется оценить временной интервал [11]. Были получены результаты, больше *в сторону недооценки временных интервалов* [9].

Мета-анализ исследований по возрастным различиям в оценке временных интервалов, проведенный R.A. Block, D. Zakay и P.A. Hancock [6] показал, что переоценка временных интервалов выше у пожилых респондентов, чем у молодых. В отличие от всех этих исследований, показывающих искажения в оценке временных интервалов у пожилых людей, другие исследования не обнаружили различий в оценках коротких временных интервалов между молодыми и пожилыми респондентами (T.H. Rammsayer, S.D. Lima, T.A. Salthouse, R. Wright, C.L. Ellis и др.). Эти исследования показывают более точную оценку временных интервалов у пожилых респондентов, чем у молодых (H. Eisler). Например, E.J. Smythe и S. Goldstone (1957) сообщили об отсутствии существенных различий между молодыми и пожилыми респондентами в задачах по определению продолжительности временных интервалов. J.H. Wearden и P.M. Rabbitt (1997) отметили, что при введении в задачу обратной связи от респондентов

и обучения, пожилые участники оценивали интервал (1 сек.) также же точно, как и молодые. Похожие результаты были получены и в других исследованиях, которые сравнивали оценку времени между молодыми и пожилыми респондентами [17].

Ретроспективная парадигма исследования восприятия времени

Некоторые исследования в основном направлены на ретроспективную парадигму исследования восприятия времени у пожилых людей при нормальном старении [6] и при нейродегенеративных расстройствах (болезнь Альцгеймера [9; 11]).

А.М. Polyukhov (1989) провел исследование по оценке продолжительных временных интервалов (30, 60, 120 сек.) у молодых и пожилых респондентов с использованием метода вербальной оценки («Как долго вы выполняли задание?» и «Выполняя это задание, как Вы думаете, сколько времени прошло?»). У пожилых людей наблюдалась *переоценка временных интервалов* [22].

A.D. Rueda (2009) предложил пожилым респондентам с БА оценить длительность коротких временных интервалов (10, 25, 45, 60 сек.). В течение заданного временного интервала респондент читал ряд чисел, которые появлялись на экране монитора. По истечению интервала респондентов спрашивали: «Как долго длилось задание?». От них требовалось словесно оценить прошедший временной интервал. Эта процедура показала значительное различие между пациентами с нормальным старением и с БА в отношении ошибок и степени отклонения от заданного экспериментатором временного интервала *в сторону переоценки*.

W.J. Friedman и S. Jansen показали недостаток применения ретроспективной парадигмы в исследовании оценки времени у молодых и пожилых респондентов. Их просили сообщить «Как быстро пройдет будущий час?», «Как на прошлой неделе быстро проходил для Вас час?», «как быстро прошли для вас предыдущие 10 лет?». Большинство пожилых респондентов сообщили, что воспринимали время очень быстро. Прошедшее время воспринималось ими быстрее, чем предстоящее время. Это исследование показало, что ощущение скорости течения времени не отличалось между молодыми и пожилыми респондентами, за исключением очень длинных временных интервалов (5—10 лет) [12].

Результаты W.J. Friedman были подтверждены в исследовании M. El Haj и C. Moroni. В одной экспериментальной серии респондентам вновь предлагались задачи, в которых нужно было прочитать ряд цифр и словесно оценить, когда прошло 30, 60, 90 и 120 сек. В другой серии респонденты не были информированы о цели оценки времени, пока их не просили представить словесную оценку истекших временных интерва-

лов. Участники с БА показали недооценку временных интервалов больше, чем пожилые люди с нормальным старением. Для всех респондентов в ретроспективной задаче была свойственна *недооценка* временных интервалов по сравнению с перспективной задачей. Обе оценки были короче, чем заданный эталон временного интервала [11].

К причинам недооценки временных интервалов у респондентов с БА можно отнести снижение памяти, исполнительных функций, искажение внутренних часов. Особенности снижения памяти и недооценки временных интервалов могут быть также связаны с изменением внимания у респондентов с БА [9; 11]. В целом устная оценка длительности временных интервалов является сложной задачей для пожилых респондентов, возможно, потому, что больше предъявляет требований к ресурсам внимания [17].

Причины изменения восприятия времени в поздних возрастах

Исследователи не отрицают, что в поздних возрастах может наблюдаться *дефицит оценки времени*, который протекает из-за изменений в скорости внутренних часов, однако эти изменения происходят также из-за целого ряда причин [9; 18]. Например, из-за снижения внимания и памяти, связанных со **старением**, может нарушиться функционирование *регулятора скорости*, что сокращает субъективную продолжительность временного интервала [6]. Однако ряд других исследователей показывают, что, возможно, в пожилом возрасте регулятор скорости работает быстрее или же, наоборот, пожилой человек может компенсировать его снижение, прибегая к тем же когнитивным тренингам. Понимание компенсации опирается на гипотезу *гибкого изменения регулятора скорости*, которая гласит, что индивидуальные различия в старении влияют на работу регулятора и также влияют на оценку длительности временного интервала [10]. J.H. Wearden показал, что не изменения в функционировании внутренних часов, а возрастные изменения в процессах памяти и внимания влияют на оценку временных интервалов. Это влияние обусловлено тем, что идентификация временного стимула в задачах по оценке временного интервала обеспечивается процессами долговременной памяти и ресурсами внимания [22]. Говоря о когнитивном дефиците в поздних возрастах, следует отметить, что многие функции (память, речь, исполнительные) участвуют в процессе восприятия времени, образуя функциональную систему для восприятия времени (*working time brain*) [17]. Многие исследования показывают возрастное снижение в когнитивных процессах [20]. Снижение когнитивных функций часто наблюдается после 65—75 лет и сопровождается снижением скорости обработки информации, то есть ограниченными ресурсами внимания. E. Szelag и J. Skolimowska провели исследова-

дование по оценке коротких временных интервалов на слух в поздних возрастах, показавшее переоценку данных временных интервалов. Позже эти авторы провели исследование, которое было направлено на коррекцию когнитивных функций с использованием *когнитивного тренинга* (Fast For Word, сокр. FFW). Эта программа состояла из нескольких игр, разработанных для улучшения памяти, внимания и исполнительных функций. В исследовании приняли участие 30 пожилых респондентов (65—75 лет), которые были разделены на три группы. Первая группа проходила обучение различению временных интервалов с использованием программы FFW. Вторая группа не участвовала в обучении различению временных интервалов. Им давались просто игры для развлечения. Третья группа не проходила никакого обучения, даже когнитивных тренингов. После проведенного когнитивного тренинга пожилые респонденты показали улучшение результатов по обработке временной информации на слух. Улучшалась не только скорость обработки информации, с которой они оценивали на слух временные интервалы, но и другие когнитивные процессы [20].

Проводятся исследования особенностей восприятия времени у пожилых людей с нейродегенеративными заболеваниями (*болезни Альцгеймера* и *болезни Паркинсона*) [9; 11]. Эти исследования наглядно показывают, что в дефиците восприятия времени участвуют различные предикторы, например: искажения временных интервалов интерпретируются изменениями в нейромедиаторных системах (ацетилхолин, дофамин) и изменениями в различных структурах головного мозга (гиппокамп, область верхней теменной и задней части поясной извилины коры правого полушария или правой теменной области). Аналогична природа изменения в работе внутренних часов, которые ускоряются с возрастом, также большие ресурсы внимания становятся недоступными пожилому человеку.

На основе проведенного обзора исследований можно выделить ряд факторов, влияющих на процесс изменения субъективного восприятия времени в поздних возрастах. **Факторами влияния можно считать:**

- Снижение скорости биологических систем (внутренние часы, нейронные осцилляторы), что приводит к снижению чувствительности регулятора скорости временных стимулов.
- Изменения эндокринных процессов, нейрохимии головного мозга (дофамин, ацетилхолин).
- Изменения рабочей и долговременной памяти.
- Ограниченность ресурсов внимания и изменения скорости обработки информации.
- Изменения состояния физического и психического здоровья (наличие болевого компонента, аффективных расстройств).
- Психосоциальные проблемы (изменение социальной роли, отсутствие семейной поддержки и доверительного лица, нереализованность, невостремленность).

Заключение

На данный момент исследователи не могут сделать окончательных выводов о внешних или внутренних факторах, влияющих на возрастные изменения в оценке временных интервалов. Учитывая механизмы старения и психосоциальные факторы, исследователи все чаще приходят к выводу, что в пожилом возрасте наблюдается большая вариативная изменчивость. Пожилые люди могут использовать одни и те же (или аналогичные) когнитивные процессы, ресурсы при оценке временных интервалов, но индивидуальная изменчивость этих процессов будет различаться. В поздних возрастах имеют место сложные эмоциональные изменения, которые заставляют пожилого человека по-иному смотреть на настоящее, так как будущее обычно способствует отрицательным эмоциональным переживаниям.

Недуги, болезни меняют всю социальную ситуацию развития человека в пожилом и старческом возрасте. Утрата возможностей, ощущение своей социальной неполноценности и невостремленности в семье и обществе становятся ведущими факторами, влияющими на субъективное благополучие в поздних возрастах и приводящих к развитию тревожных и депрессивных расстройств.

При аффективных расстройствах пожилые люди часто сообщают, что время, кажется, проходит более медленно, чем обычно или даже останавливается. Данные расстройства влияют на способность субъекта самореализоваться во времени, что способствует росту хронизации болезней и повышению рисков инвалидизации. От способности адекватно воспринимать время и распределять свою деятельность во времени в пожилом и старческом возрасте зависит *соблюдение* физической, интеллектуальной и социальной активности и других условий, определяющих качество жизни и способствующих продуктивному старению.

Выводы

1. В психике человека время актуализируется в двух взаимодействующих между собой формах — восприятии и познании.

2. *Восприятие времени* — это поэтапный системный процесс, связанный с формированием и функционированием системы субъективного отражения человеком метрических (длительности и одновременности) и топологических свойств (одномерности, непрерывности, последовательности и однонаправленности) объективного времени. *Познание времени* — это процесс организации, структурирования накопленного опыта, навыков, способностей во времени и формирование временных репрезентаций в единую временную концептуальную систему с целью самоэффективности в окружающем мире.

3. Ориентировка во времени в поздних возрастах является диагностическим признаком возникновения нейродегенеративных расстройств в поздних возрастах. Субъективная ориентировка во времени часто искажается у пожилых людей с нейродегенеративными расстройствами из-за наличия когнитивного дефицита. При нормальном старении ориентировка во времени остается сохранной. Наиболее стабильными в поздних возрастах являются представления о месяце, времени суток, годе и днях недели. Менее стабильной является информация о дате. Существует связь между полом, возрастом и психосоциальными факторами на ориентировку во времени.

4. При нормальном старении субъективно время течет быстро и зависит от субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью. Существует связь между психическим здоровьем и скоростью течения времени. Например, при аффективных расстройствах (депрессии) и нейродегенеративных расстройствах (болезнь Альцгеймера) в поздних возрастах время замедляется. Существует связь между субъективным возрастом и скоростью течения времени. При оценке собственного возраста как более старого субъективная скорость течения времени оценивается пожилыми людьми больше в сторону замедления.

• Особенности восприятия временных интервалов в поздних возрастах носят противоречивый характер в зависимости от парадигмы исследования.

• Большинство исследований отмечают, что для пожилых людей с нормальным старением в перспективной парадигме свойственно переоценивать временные интервалы, в ретроспективной — переоценивать. При нейродегенеративных расстройствах может наблюдаться, что в ретроспективной парадигме наблюдается переоценка временных интервалов в связи с большими требованиями к механизмам памяти.

• К причинам искажения оценки временных интервалов в поздних возрастах можно отнести ряд факторов: снижение скорости внутренних часов, а также чувствительности регулятора скорости временных стимулов; изменения в эндокринных процессах, синтезе нейромедиаторов; когнитивные изменения в рабочей, долговременной памяти, ограниченность ресурсов внимания и изменения в скорости обработки информации.

• Можно говорить о дефиците восприятия временных интервалов в поздних возрастах. Однако стоит учитывать, что пожилые люди могут использовать одни и те же когнитивные процессы при оценке временных интервалов, но индивидуальная изменчивость этих процессов будет различаться в связи с различным объемом и качеством индивидуальных компенсаторных ресурсов.

• Когнитивные тренировки в поздних возрастах способствуют развитию восприятия времени и координации своей деятельности во времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушов Ю.В. Системные механизмы восприятия времени. Томск: Издательство Томского Университета. 2006. 422 с.
2. Зинченко В.П. Время действующее лицо // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 63—75.
3. Мелёхин А.И. Современные когнитивные модели восприятия времени // Российский научный журнал. 2003. Т. 36, № 6. С. 240—253.
4. Allman M.J. Pathophysiological distortions in time perception and timed performance // A journal of neurology. 2012. № 1. P. 38—44. doi: 10.1093/brain/awr210.
5. Baum S., Boxley R. Time perception and psychological well-being in the elderly // Psychiatric Quarterly. 1984. Vol. 56, № 1. P. 54—61. doi: 10.1007/BF01324632.
6. Block R.A., Zakay D. Human aging and duration judgments: A meta-analytic review // Psychology and Aging. 1998. Vol. 13, № 4. P. 584—596. doi: 10.1037/0882-7974.13.4.584.
7. Block R.A., Zakay D. Retrospective and prospective timing: Memory, attention, and consciousness / C. Hoerl, T. McCormack (Eds.) // Time and memory: Issues in philosophy and psychology. Oxford: Oxford University Press. 2010. P. 59—76.
8. Brotchie J., Brenna J. Temporal Orientation in the Pre-Senium and Old Age // British Journal of Psychiatry. 1985. Vol. 147, № 6. P. 692—695. doi: 10.1192/bjp.147.6.692.
9. Carrasco M.C. Estimation of short temporal intervals in Alzheimer's disease // Experimental Aging Research. 2000. Vol. 26, № 2. P. 139—151. doi: 10.1080/036107300243605.
10. Craik F., Hay J.F. Aging and judgments of duration: Effects of task complexity and method of estimation // Perception and Psychophysics. 1999. Vol. 61, № 3. P. 549—560. doi: 10.3758/BF03211972.
11. El Haj M. Prospective and retrospective time perception are related to mental time travel: Evidence from Alzheimer's disease // Brain and Cognition. 2013. Vol. 83, № 1. P. 45—51. doi: 10.1016/j.bandc.2013.06.008.
12. Friedman W.J., Janssen S. Aging and the speed of time // Acta Psychologica. 2010. Vol. 134, № 2. P. 130—141. doi: 10.1016/j.actpsy.2010.01.004.
13. Iwamoto Y. Time orientation and orientation in the elderly persons // Occupational Therapy International. 2011. Vol. 18, № 4. P. 194—200. doi: 10.1002/oti.322.
14. Jobst K.A. Time, perception and the aging mind: the National Alzheimer's Project Act 2011 enacted is this the beginning of a new era in health care research? // Journal of Alternative and Complementary Medicine. 2011. Vol. 17, № 1. P. 1—2. doi:10.1089/acm. 2011.0020.

15. *Junqueira A.* Time orientation and executive functions in the prediction of mortality in the elderly: Epidoso study // *Rev Saude Pública.* 2010. Vol. 44, № 1. P. 2—10. doi: 10.1590/S0034-89102010000100016.
16. *Maniadakis M., Trahianias P.* Time models and cognitive processes: a review // *Frontiers in Neurorobotics.* 2014. Vol. 8, art. 7. P. 1—6. doi: 10.3389/fnbot.2014.00007.
17. *McCormack T., Brown G.* Effects of Aging on Absolute Identification of Duration // *Psychology and Aging.* 2002. Vol. 17, № 3. P. 363—378. doi: 10.1037/0882-7974.17.3.363.
18. *Meck W.H.* Neuropsychology of timing and time perception // *Brain and Cognition.* 2005. Vol. 58, № 1. P. 211—219. doi: 10.1016/j.bandc.2004.09.004.
19. *Singh T.* Study of Time Orientation and Wellbeing in Old Age // *The International Journal of Indian Psychology.* 2015. Vol. 2, № 2. P. 34—41.
20. *Szymaszek A.* Individual differences in the perception of temporal order: The effect of age and cognition // *Cognitive neuropsychology.* 2009. Vol. 26, № 2. P. 135—147. doi: 10.1080/02643290802504742.
21. *Wearden J.H.* Applying the scalar timing model to human time psychology: Progress and challenges / H. Helfrich (Ed.) // *Time and Mind II: Information-processing perspectives* Gottingen: Hogrefe & Huber. 2003. P. 21—39.
22. *Wearden J.H.* The wrong tree: time perception and time experience in the elderly // *Measuring the Mind: Speed, control, and age* / J. Duncan, L. Phillips (Eds). New York: Oxford Scholarship Online, 2005. P. 137—160.
23. *Wittmann M., Lehnhoff S.* Age effects in perception of time // *Psychological Reports.* 2005. Vol. 97. № 3. P. 921—935. doi: 10.2466/pr0.97.3.921-935.
24. *Zakay D.* Subjective time and attentional resource allocation: An integrated model of time estimation / I. Levin, D. Zakay (Eds.) // *Time and human cognition: A lifespan perspective.* Amsterdam: North Holland. 1989. P. 365—397.
25. *Zakay D.* Temporal Cognition // *Current Directions in Psychological Science.* 1997. Vol. 6, № 1. P. 37—54. doi: 10.1111/1467-8721.ep11512604.

Perception and cognition of time in elderly patients (review of foreign studies)

A.I. Melekhin,

*post graduate student of the laboratory of developmental psychology, Institute
of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
clinmelehin@yandex.ru*

The process of cognition and perception of time in the elderly (55—75 years) and old (75—90 years) people was always a matter of interest for gerontologists and psychologists looking for the answer to the question why in old age time flows very quickly on one hand and very slowly on the other hand. Studies show that the ability to adequately perceive and prioritize its activities in time in elderly patients depends on the physical, intellectual and social activity, and other factors that determine the quality of life and promote productive aging. The purpose of this article is to familiarize professionals with notions of perception and cognition of time, as well as paradigms of time perception studies in psychology. The article also familiarizes the readers with foreign research aspects of time cognition, i.e, orientation in time, perception of time intervals, time perspective, and mental journey of elderly patients through time.

Keywords: time perception, cognition of time, old age, subjective wellbeing.

REFERENCES

1. Bushov Yu.V. Sistemnye mekhanizmy vospriyatiya vremeni [System mechanisms of time perception]. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo Universiteta, 2006. 422 p. (In Russ.).
2. Zinchenko V.P. Vremya deistvuyushchee litso [Time actor]. *Voprosy psikhologii*, 2005, no. 4, pp. 63—75. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Melekhin A.I. Sovremennye kognitivnye modeli vospriyatiya vremeni [Modern cognitive models of time perception]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal*, 2003. T. 36, no. 6, pp. 240—253. (In Russ.).
4. Allman M.J. Pathophysiological distortions in time perception and timed performance. *A journal of neurology*, 2012, no. 1, pp. 38—44. doi: 10.1093/brain/awr210.
5. Baum S., Boxley R. Time perception and psychological well-being in the elderly. *Psychiatric Quarterly*, 1984, vol. 56, no. 1, pp. 54—61. doi: 10.1007/BF01324632.
6. Block R.A., Zakay D. Human aging and duration judgments: A meta-analytic review. *Psychology and Aging*, 1998, vol. 13, no. 4, pp. 584—596. doi: 10.1037/0882-7974.13.4.584.
7. Block R.A., Zakay D. Retrospective and prospective timing: Memory, attention, and consciousness / C. Hoerl, T. McCormack (Eds.). *Time and memory: Issues in philosophy and psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2010. Pp. 59—76.
8. Brotchie J., Brenna J. Temporal Orientation in the Pre-Senium and Old Age. *British Journal of Psychiatry*, 1985, vol. 147, no. 6, pp. 692—695. doi: 10.1192/bjp.147.6.692.
9. Carrasco M.C. Estimation of short temporal intervals in Alzheimer's disease. *Experimen-tal Aging Research*, 2000, vol. 26, no. 2, pp. 139—151. doi: 10.1080/036107300243605.
10. Craik F., Hay J.F. Aging and judgments of duration: Effects of task complexity and method of estimation. *Perception and Psychophysics*, 1999, vol. 61, no. 3, pp. 549—560. doi: 10.3758/BF03211972.
11. El Haj M. Prospective and retrospective time perception are related to mental time travel: Evidence from Alzheimer's disease. *Brain and Cognition*, 2013, vol. 83, no. 1, pp. 45—51. doi:10.1016/j.bandc.2013.06.008.
12. Friedman W.J., Janssen S. Aging and the speed of time. *Acta Psychologica*, 2010, vol. 134, no. 2, pp. 130—141. doi: 10.1016/j.actpsy.2010.01.004.
13. Iwamoto Y. Time orientation and orientation in the elderly persons. *Occupational Therapy International*, 2011, vol. 18, no. 4, pp. 194—200. doi: 10.1002/oti.322.
14. Jobst K.A. Time, perception and the aging mind: the National Alzheimer's Project Act 2011 enacted is this the beginning of a new era in health care research? *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 2011, vol. 17, no. 1, pp. 1—2. doi:10.1089/acm.2011.0020.
15. Junqueira A. Time orientation and executive functions in the prediction of mortality in the elderly: Epidoso study. *Rev Saúde Pública*, 2010, vol. 44, no. 1, pp. 2—10. doi: 10.1590/S0034-89102010000100016.
16. Maniadakis M., Trahanias P. Time models and cognitive processes: a review. *Frontiers in Neurobotics*, 2014, vol. 8, art. 7, pp. 1—6. doi: 10.3389/fnbot.2014.00007.
17. McCormack T., Brown G. Effects of Aging on Absolute Identification of Duration. *Psychology and Aging*, 2002, vol. 17, no. 3, pp. 363—378. doi: 10.1037/0882-7974.17.3.363.
18. Meck W.H. Neuropsychology of timing and time perception. *Brain and Cognition*, 2005, vol. 58, no. 1, pp. 211—219. doi: 10.1016/j.bandc.2004.09.004.

19. Singh T. Study of Time Orientation and Wellbeing in Old Age. *The International Journal of Indian Psychology*, 2015, vol. 2, no. 2, pp. 34—41.
20. Szymaszek A. Individual differences in the perception of temporal order: The effect of age and cognition. *Cognitive neuropsychology*, 2009, vol. 26, no. 2, pp. 135—147. doi: 10.1080/02643290802504742.
21. Wearden J.H. Applying the scalar timing model to human time psychology: Progress and challenges. H. Helfrich (Ed.). *Time and Mind II: Information-processing perspectives Gottingen: Hogrefe & Huber*, 2003, pp. 21—39.
22. Wearden J.H. The wrong tree: time perception and time experience in the elderly // *Measuring the Mind: Speed, control, and age* / J. Duncan, L. Phillips (Eds) New York: Oxford Scholarship Online, 2005, pp. 137—160.
23. Wittmann M., Lehnhoff S. Age effects in perception of time. *Psychological Reports*, 2005, vol. 97, no. 3, pp. 921—935. doi: 10.2466/pr0.97.3.921-935.
24. Zakay D. Subjective time and attentional resource allocation: An integrated model of time estimation. I. Levin, D. Zakay (Eds.). *Time and human cognition: A lifespan perspective*. Amsterdam: North Holland, 1989. pp. 365—397.
25. Zakay D. Temporal Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 1997, vol. 6, no. 1, pp. 37—54. doi: 10.1111/1467-8721.ep11512604.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

Тимбилдинг в студенческой аудитории: за и против

В.И. Екимова,

*доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ
экстремальной психологии факультета экстремальной психологии,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iropse@mail.ru*

Тимбилдинг — один из наиболее перспективных и эффективных методов управления персоналом, активно востребованный в мире бизнеса. На сегодняшний день лучше всего изучены характеристики эффективной команды и факторы, влияющие на результативность командной работы в отдельных сферах профессиональной деятельности. В статье представлен обзор современных исследований отношения студентов к использованию методов тимбилдинга в образовательных целях. Проведен сравнительный анализ факторов, способствующих и препятствующих организации командной деятельности, получающей позитивную оценку студенческой аудитории. Намечены перспективы расширения и совершенствования использования тимбилдинга в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: командообразование, командная/совместная деятельность, коллаборативные методы, аттитюды, командные роли, лидерство, фри-райдинг.

Для цитаты:

Екимова В.И. Тимбилдинг в студенческой аудитории: за и против [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 20—27. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77352.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Ekimova V.I. Teambuilding in the student audience: pros and cons [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 20—27. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/77361.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Краткая история вопроса

Способность сотрудников совместно достигать поставленных перед ними целей и эффективно работать над реализацией долгосрочных групповых проектов становится все более и более востребованной в мире бизнеса. Согласно современным представлениям о групповых формах профессиональной деятельности, они являются прежде всего командными и поэтому требуют для успешного осуществления запуска процессов командообразования. Тимбилдинг (*team-building — англ.*), или командообразование служит этим целям и представляет собой перспективную модель корпоративного менеджмента и активно используется в организациях как один из наиболее эффективных инструментов управления персоналом.

Идея организации командной деятельности впервые возникла в 20-е годы прошлого века в ходе так называемых «Хоторнских экспериментов», имевших своей целью исследование влияния на производительность труда фабричных рабочих различных условий его организации. В качестве одного из факторов, обнаруживших стойкий положительный эффект, была названа потребность рабочих «в принадлежности» к группе, занятой совместной деятельностью [1]. Однако сам термин «команда» появился в научных публикациях

только начиная с 1971 года, в связи с интересом педагогов к «командным методам обучения». В более широком контексте понятие начали употреблять с конца 80-х гг. при анализе результатов исследований эффективности деятельности профессиональных команд в медицинской практике, в спорте, в бизнесе и др. [16]. Публикации на эту тему являются и сегодня многочисленными, при этом, как правило, они ограничиваются описанием характеристик эффективной команды и/или обсуждением целей и результатов применения методов командообразования в профессиональной деятельности.

Авторы (R.S. Baron, N.L. Kerr, 2003; J.A. Cannon-Bowers, C. Bowers, 2010; A. Pentland, 2012) указывают, что более 80% организаций, особенно численностью штата свыше 100 сотрудников, используют различные виды командной деятельности, а методы командообразования являются наиболее эффективными способами организации групповой работы [6; 9; 21].

Наиболее часто зарубежные авторы ссылаются на работы С. Klein [10], который, обновив и углубив проведенный ранее аналитический обзор результатов использования методов командообразования в различных организациях, рассмотрел влияние четырех специфических компонентов тимбилдинга: постановка целей, установление межличностных контактов, раз-

решение проблем и распределение ролей, на когнитивные, эмоциональные, процессуальные и производственные показатели совместной работы [19]. Им было установлено наиболее сильное позитивное влияние команды на эмоциональные и процессуальные показатели деятельности, а также устойчивое положительное воздействие на производительность труда.

Опираясь на многочисленные исследования, G. Parker в 2008 г. выделил специфические характеристики эффективной команды, среди которых назывались: ясность целей, активная включенность каждого участника в работу, четкое распределение ролей и зон ответственности, открытость и неформальность межличностного общения, «разделенное» лидерство, многообразие индивидуальных стилей деятельности, цивилизованное обсуждение разногласий и обязательная оценка результатов совместной работы. Есть также эмпирические данные о влиянии на эффективность работы команды таких факторов, как ее численность (С. Klein et al., 2009) [10], когнитивные стили участников (А. Aggarwal and A.W. Woolley, 2012) [3], возрастной и гендерный состав (А.W. Woolley et al., 2010) [12], коммуникативные паттерны участников (А. Pentland., 2012) [21] и многое другое.

Особенно много исследований проведено за рубежом с целью оценки эффективности командной деятельности в сфере медицинской помощи. В обзорах результатов приводятся данные о том, что слаженная работа хорошо подготовленной команды медиков способствует снижению количества ошибочных диагнозов в службах скорой помощи и постановке более точных диагнозов в общей медицинской практике, уменьшению времени и инвазивности хирургических процедур (повышению их качества), улучшению общей эффективности лечения и снижению смертности больных [29].

Не менее впечатляюще результаты зарубежных исследований использования командной деятельности в учебном процессе, проведенных за последние пятнадцать лет М. Ashraf, G. Chen, L.M. Donahue and R.J. Klimoski; Т.А. Fredrick; R. Hansen; J.H. Holloway; L.K. Michaelsen, A.B. Knight and L.D. Fink; E. Paff, P. Huddleston; R.C. Pineda, B. Barger, L.D. Lerner [4; 13; 15; 17; 18; 20; 22].

J.D.M Underwood приводит как минимум три аргумента в пользу применения кооперативных (и более интенсивных — коллаборативных) методов в процессе обучения: эти методы 1) способствуют активному вовлечению обучающихся в образовательный процесс; 2) обеспечивают безопасную и поддерживающую образовательную среду; 3) благодаря им у обучающихся формируются умения «реальной жизни», необходимые в дальнейшем [28].

Авторы большинства публикаций утверждают, что в процессе командообразования и выполнения групповых проектов у учащихся формируются коммуникативные умения, навыки деятельности в команде и готовность к решению проблем [4; 7].

Большинство исследований свидетельствуют о положительных результатах внедрения тимбилдинга в процесс профессиональной подготовки специалистов для сфер бизнеса, науки, образования и медицины [14]. Участие студентов в команде открывает им доступ к различным стилям обучения и деятельности, что способствует более глубокому пониманию материала. Коллаборативные методы в большей степени, чем индивидуальные и конкурентные, повышают уровень индивидуальных достижений студентов, усиливая их мотивацию, стимулируя настойчивость при столкновении с трудностями, побуждая к выполнению трудных заданий.

Особенно ценными результатами использования тимбилдинга в работе со студентами вуза являются: развитие коммуникативных навыков и способности к продуктивному взаимодействию, более глубокое усвоение учебного материала, повышение уровня академических достижений у обучающихся с разным уровнем успешности, развитие логического и критического мышления, повышение уровня самооценки [30].

В то же время, несмотря на столь явные преимущества командных методов обучения, отношение к тимбилдингу со стороны обучающихся нельзя назвать однозначно позитивным. Студенты часто не разделяют энтузиазма преподавателей в отношении групповых и командных форм работы, предпочитая заниматься индивидуально, а результаты исследований их отношения (отношений) к подобным методам обескураживают исследователей [2; 5; 8; 14; 15; 22; 24; 27].

Тимбилдинг в студенческой группе: «лучшее, худшее и ужасное»

R.C. Pineda, B. Barger и L.D. Lerner провели сравнительное исследование отношения американских и литовских студентов к командной работе. И те, и другие в целом одинаково понимали сущность совместной деятельности и считали ее полезной для саморазвития. При этом мнения студентов заметно различались при оценке эффективности групповой работы и своей удовлетворенности ею. Американцы ниже оценивали возможности команды в отношении объема и качества образовательного продукта, они были в меньшей степени, чем литовские студенты, склонны к командной деятельности и менее удовлетворены ею. Поскольку американские студенты одновременно отмечали преимущества групповой работы по сравнению с индивидуальной, авторы пришли к заключению, что возможным объяснением их нежелания работать в команде является культивируемое в американском обществе отношение к индивидуализму как к ценности [22].

При исследовании индивидуалистических/коллективистических тенденций, проявляющихся в процессе формирования команды в студенческой группе, D. Thompson, I. Anitsal и Н. Barrett обнаружили, что

студенты из религиозно-ориентированных учебных заведений демонстрировали большую неприязнь к командным формам деятельности, чем студенты светских образовательных учреждений. Авторы настаивали на необходимости организации специальной работы со студентами из религиозных учебных заведений для формирования у них более позитивного отношения к работе в команде [26].

В то же время исследование, проведенное в сельскохозяйственном институте в Равалпинди (Пакистан) [2], показало исключительно положительное отношение студентов к командной деятельности. Они высоко оценили не только эффективность групповой работы, но и такие важные параметры, как интерес к деятельности, ответственность за достижение результата и за результативность деятельности каждого члена команды, социальную адаптированность членов команды и др.

Исследователи из Малайзии пошли дальше своих коллег, внедрив тимбилдинг в деятельность целого факультета университета и осуществив отсроченную оценку проведенных преобразований. Наиболее ценными результатами командной деятельности, по мнению участников эксперимента, стали социально-психологические факторы: преодоление межличностных барьеров, понимание сильных и слабых сторон команды и ее членов, ориентация на совместное разрешение возникающих проблем, гибкость поведенческих стратегий и др. В меньшей степени сотрудники были удовлетворены распределением командных ролей и зон ответственности за совместную деятельность, что провоцировало возникновение конфликтных ситуаций, которые могли использоваться отдельными членами команды для достижения личных целей [25].

В целом, проблема принятия личной ответственности за деятельность в команде оказалась одной из ключевых для успешного тимбилдинга. Появился даже специальный термин для обозначения тех, кто минимально участвует в совместной деятельности, пользуясь при этом ее результатами — фрирайдеры (*free riders*). На наличие проблемы фрирайдинга и его негативного воздействия на удовлетворенность работой в команде указывают, по данным исследований [8], около 65% студентов.

Разные авторы акцентируют внимание на различных факторах, непосредственно и опосредованно влияющих на отношение студентов к использованию командной деятельности в учебном процессе. Среди них чаще всего упоминаются такие параметры, как: возраст и пол обучающихся, этап обучения, академическая успешность, опыт (удачный/неудачный) участия в команде, роль и степень участия в командной деятельности, размер команды, продолжительность совместной деятельности, особенности организации совместной работы и др. [2; 5; 8; 13; 20; 22; 23; 28].

Наиболее интересным, на наш взгляд, является исследование отношения студентов, обучающихся маркетингу, к командной проектной деятельности, проведен-

ное Е. Paff и Р. Huddleston. Уже в названии статьи «Имеется ли значение то, что я ненавижу работать в команде?» прослеживается ее проблемная фокусировка, интересно и то, что о негативном отношении студентов к групповой работе пишет преподаватель с 20-ти летним стажем использования тимбилдинга. Основной же целью данного исследования было обнаружение и «деактивация» факторов, провоцирующих негативные тенденции в командной деятельности студентов.

Опираясь на результаты аналогичных исследований и собственный опыт, эти авторы разработали опросник, позволивший им дать оценку ряду факторов, влияющих на отношение студентов к тимбилдингу. Были сформулированы восемь гипотез, проверка которых проводилась посредством многомерного пошагового регрессионного анализа по восьми независимым переменным-факторам. В качестве зависимой переменной выступила оценка студентами недавнего опыта работы в команде (отношение к командной деятельности). В число независимых переменных вошли следующие: лидерство (позиция в команде) (F1), оценка, полученная студентом за проект (F2), размер команды (F3), уровень нагрузки (количество проектов, реализуемых командой) (F4), «скооперированность» (англ. *cooperativeness*) (F5), время, предоставляемое для работы над проектом на занятиях (F6), возможность взаимооценки результатов деятельности (F7), отсутствие фри-райдеров (F8).

Как показало исследование, первая гипотеза о позитивном влиянии лидерства (F1) на отношение студентов к работе в команде не получила подтверждения. Возможной причиной, по мнению авторов, мог быть «груз ответственности», который приходится нести лидеру за результаты совместной деятельности, а также то, что ведущая роль в команде выбирается студентом зачастую не по собственному желанию, а под внешним давлением, что вряд ли может способствовать приобретению положительного опыта.

В то же время, по результатам регрессионного анализа, максимальное влияние на отношение студентов к групповой работе имела оценка, полученная за проект (F2): чем выше она была, тем более позитивно студент оценивал командную деятельность. Величина группы (F3), напротив, согласно ответам респондентов, не влияла на позитивное или негативное отношение к тимбилдингу. Стоит заметить, однако, что размер команды в данном исследовании редко превышал шесть человек.

Отвергнутой оказалась также гипотеза о положительном влиянии «скооперированности» (F5) на уровень удовлетворенности студентов работой в команде. Причину Е. Paff и Р. Huddleston увидели в специфическом характере проектной деятельности, которая в большей степени строилась не на объединении усилий членов команды на выполнение общего задания, а на разделении зон ответственности за отдельные блоки заданий.

Временные переменные-факторы: уровень нагрузки (количество проектов, реализуемых командой) (F4) и время, предоставляемое для работы над проектом на занятиях (F6), оказались значимыми предикторами отношения студентов к командной деятельности. Чем больше времени они работали вместе, тем более позитивно оценивали полученный опыт.

Положительное воздействие на оценку студентами тимбилдинга оказывала также возможность взаимной оценки результатов деятельности (F7), что позволяло лучше контролировать процесс совместной работы: оценивать, что, как и кем сделано, а также обсуждать негативные моменты, снижая тем самым уровень напряжения и фрустрации.

И, наконец, на последнем шаге регрессионного анализа была принята восьмая из сформулированных гипотез. Отсутствие фри-райдеров (F8) оказалось вторым по значимости предиктором положительного отношения студентов к командной проектной деятельности.

Таким образом, проведенное масштабное исследование выявило достоверно положительное воздействие на отношение студентов к командной деятельности таких факторов, как высокая оценка, полученная за участие в совместной работе, отсутствие в группе фрирайдеров, продолжительное время взаимодействия в команде (в том числе и во время учебных занятий) и возможность взаимной оценки членами команды результатов деятельности.

Опираясь на полученные данные, авторы сформулировали ряд рекомендаций, адресованных преподавателям, практикующим тимбилдинг в учебной работе со студентами. Они считают необходимым: стимулировать студентов к командной деятельности, подчеркивая ее уникальные возможности и преимущества; оптимизировать объем совместной работы; предоставлять время для работы в команде во время учебных занятий; использовать взаимную оценку студентами результатов деятельности и не допускать фрирайдерства [20].

Проведя обзор аналогичных исследований, J.H. Holloway обозначил условия, способствующие организации эффективной командной работы, вызывающей положительное отношение к ней в студенческой аудитории, это — тщательная подготовка и планирование совместной деятельности; достаточное количество времени на выполнение заданий; тренировка умений групповой работы; выполнение командного задания вне учебных занятий, а также специальная подготовка преподавателей для проведения тимбилдинга. Автор отметил также, что студенты считают исключительно важными следующие три условия успешного функционирования команды: достаточное количество времени для обсуждения и планирования (1), возможность обмениваться идеями с другими группами (2), а также возможность представлять результаты своей работы в команде и за ее пределами (3) [17].

D. Ettington и R. Camp сконцентрировали внимание на функциях преподавателя, особо подчеркнув,

что тщательное планирование командной работы преподавателем способствует более эффективному формированию у студентов умений совместной деятельности. Преподаватель должен, прежде всего, продумать групповые задания, соотнеся их с изучаемым материалом и подлежащими формированию умениями. Важно также создавать группы, в которых эти умения могут сформироваться, и отслеживать динамику их развития. Такое сопровождение командной работы положительно влияет на мотивацию и результативность деятельности студентов [11].

Интересно, что и сами студенты хорошо понимают, что способствует и что препятствует эффективной деятельности команды. Чаще всего они отмечают негативное воздействие таких факторов, как: наличие в группе тех, кто полностью или частично игнорирует свою ответственность за совместную деятельность, наличие в команде людей с разным уровнем подготовки и интеллекта, конфликты и недоверие в группе. Часть респондентов (около 12%) считает, что по этим и ряду других причин с практикой использования тимбилдинга в студенческой аудитории давно пора покончить [17; 24].

В качестве позитивных факторов студенты называют четкое планирование и ясные инструкции для организации совместной работы; хорошую межличностную коммуникацию внутри команды; возможность отбора членов команды; промежуточный контроль результатов деятельности и еще целый ряд факторов, начиная с гибкости поведенческих паттернов и заканчивая возможностью вместе посмеяться [23; 28; 30].

Как можно заметить, обзоры исследований отношения студентов к использованию методов тимбилдинга в учебном процессе создают довольно пеструю и далеко не однозначную картину. Несмотря на то, что умение работать в команде является в современных условиях не менее важным требованием к выпускнику, чем наличие индивидуальных профессиональных умений, вузы пока далеко не преуспели в организации эффективной командной деятельности студентов. Вместе с тем очевидно, что чем более четко планируется и последовательно отслеживается работа команды преподавателем, тем лучшие она дает результаты и тем более позитивно к ней относятся студенты.

Заключение

При написании статьи в формате обзора зарубежных исследований отношения студентов к использованию методов тимбилдинга в образовательном процессе невозможно было не затронуть ключевые моменты проблемы командообразования в целом: условий и факторов, влияющих, с одной стороны, на эффективность командной деятельности, а с другой — на субъективное восприятие членами команды процесса и результатов совместной работы.

Анализируя совокупность имеющихся исследований, можно заметить, что, как правило, они оценивают довольно ограниченный набор параметров, дающих к тому же формальную характеристику командной деятельности. На этом фоне остаются вне сферы интереса исследователей наиболее важные качественные параметры деятельности, а именно: содержательная и мотивационная составляющие, объективный и субъективный результаты. На самом деле именно они должны использоваться и изучаться как основные критерии оценки эффективности и факторы, определяющие уровень удовлетворенности субъекта деятельности. Возможной причиной такого методологического расхождения является трудность оценки: формальные показатели гораздо легче оценить количественно, чем качественные по своей природе содержательные характеристики, которые требуют концептуально-теоретического осмысления и последующего применения.

В этой связи, дальнейшие исследования в намеченном направлении должны в большей степени удовлетворять методологическим требованиям системности и комплексности. Это возможно при обращении к социокультурным и социально-психологическим факторам, оказывающим влияние на аттитюды. Такими привлеченными факторами могут быть

межкультурные и конфессиональные различия, причины возникновения и способы разрешения межличностных конфликтов совместной деятельности, социальные и гендерные роли участников команды и многие другие.

Внимания требует также проблема соответствия групповых учебных заданий задаче подготовки будущих специалистов к требованиям профессиональной деятельности, прежде всего в тех ее сферах, в которых студенты чувствуют себя особенно неуверенно.

И еще один важный момент. Несмотря на очевидный интерес к использованию командных методов в практике подготовки студентов экономических, медицинских и ряда других специальностей, можно найти едва ли несколько публикаций о тимбилдинге, связанных с профессиональной подготовкой психологов [14]. Такое положение вещей вызывает по меньшей мере недоумение, так как решение задач управления персоналом, в частности посредством методов командообразования, является одним из наиболее приоритетных и актуальных направлений практической деятельности психолога. Таким образом, мы снова сталкиваемся с типичной для профессионала проблемой: «сапожник», как это ни печально, уже в который раз сам оказывается «без сапог».

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудвин Дж. Исследование в психологии [Research in psychology]: Методы и планирование. СПб.: Питер, 2004. 558 с.
2. A study of students' attitudes towards cooperative learning / Akhtar K. [et al.] // International Journal of Humanities and Social Science. 2012. Vol. 2, № 11. P. 141—147.
3. Aggarwal A., Woolley A.W. Do you see what I see? The effect of members' cognitive styles on team processes and errors in task execution // Organizational Behaviour and Human Decision Processes. 2012. № 122 (1). P. 92—99.
4. Ashraf M. A critical look at the use of group projects as a pedagogical tool // Journal of Education for Business. 2004. Vol. 79, № 4. P. 213—216. doi: 10.3200/JOEB.79.4.213-216.
5. Bacon D.R., Stewart K.A., Silver W.S. Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make a difference // Journal of Management Education. 1999. Vol. 23, № 5. P. 467—488.
6. Baron R.S., Kerr N.L. Group process, group decision, group action. 2nd ed. Buckingham, UK: Open University Press. 2003. 260 p.
7. Bolton M.K. The role of coaching in student teams: A 'just-in-time' approach to learning // Journal of Management Education. 1999. Vol. 23, № 3. P. 233—250. doi: 10.1177/105256299902300302.
8. Brooks C.M., Ammons J.L. Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments // Journal of Education for Business. 2003. Vol. 78, № 5. P. 268—272. doi: 10.1080/08832320309598613.
9. Cannon-Bowers J.A., Bowers C. Team development and functioning // APA handbook of industrial and organizational psychology Vol. 1. Building and developing the organization / S. Zedeck (Ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association, 2010. P. 597—650.
10. Does team building work? / Klein C. [et al.] // Small Group Research. 2009. Vol. 40, № 2. P. 181—222. doi: 10.1177/1046496408328821.
11. Ettington D., Camp R. Facilitating transfer of skills between group projects and work teams // Journal of Management Education. 2002. Vol. 26, № 4. P. 356—379. doi: 10.1177/105256290202600404.
12. Evidence for the collective intelligence factor in the performance of human group / Woolley A.W. [et al.] // Science. 2010. Vol. 330. № 6004. P. 686—688. doi: 10.1126/science.1193147.
13. Fredrick T.A. Facilitating better teamwork: analysing the challenges and strategies of classroom-based collaboration // Business Communication Quarterly. 2008. Vol. 71 (4). P. 439—455. doi: http://dx.doi.org/10.1177/1080569908325860. doi: 10.1177/1080569908325860.
14. Haberyan A. Team-Based learning in an Industrial: Organizational Psychology Course // North American Journal of Psychology. 2007. Vol. 9, № 1. P. 143—152.

15. *Hansen R.* Benefits and problems with student teams: suggestions for improving team projects // *Journal of Education for Business.* 2006. Vol. 82, №1. P. 11—19. doi: 10.3200/JOEB.82.1.11-19.
16. *Hare A.P.* Groups, teams, and social interaction: theories and applications. New York: Praeger. 1993. 177 p.
17. *Holloway J.H.* Student teamwork // *Educational Leadership.* 2004. Vol. 61, № 4. P. 91—92.
18. *Michaelsen L.K., Knight A.B., Fink L.D.* Team-based learning : A Transformative Use of Small Groups. Westport: Greenwood Publishing Group. 2002, 288 p.
19. *Mullen B., Driskell J.E., Salas E.* Meta-analysis and the study of group dynamics // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice.* 1998. Vol. 2, № 4. P. 213—229. doi: 10.1037/1089-2699.2.4.213.
20. *Paff E., Huddleston P.* Does it matters if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork? // *Journal of Marketing Education.* 2003. Vol. 23, № 1. P. 37—45. doi: 10.1177/0273475302250571.
21. *Pentland A.* The new science of building great team // *Harvard Business Review.* Harvard: Harvard Business School Pub 2012. P. 62—70.
22. *Pineda R.C., Barger B., Lerner L.D.* Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of U.S. and Lithuanian students // *Journal of International Business & Cultural Studies.* 2009. Vol. 1. P. 1—9.
23. *Robbins T.L., Fredendall L.D.* Correlates of team success in higher education // *Journal of Social Psychology.* 2001. Vol. 141, № 1. P. 135—136. doi: 10.1080/00224540109600534.
24. *Rudawska A., Szarek M.* Students' attitudes towards teamwork and their group effectiveness // *E-mentor.* 2014. Vol. 3, № 55. P. 12—21. doi: 10.15219/em55.1104.
25. Sustaining faculty organizational development through teambuilding activities / Is-mail I.A. [et al.] // *The journal of Human Resource and Adult Learning.* 2008. Vol. 4, № 2. P. 201—211.
26. *Thompson D., Anitsal I., Barrett H.* Attitudes toward teamwork in higher education: a comparative study of religiously affiliated universities and secular-based universities // *Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings.* 2008. Vol. 13, № 2. P. 86—98.
27. Undergraduate marketing students group projects and teamwork: The good, the bad, and the ugly / McCorkle D.E. [et al.] // *Journal of Marketing Education.* 1999. Vol. 21, № 2. P. 106—117. doi: 10.1177/0273475399212004.
28. *Underwood J.D.M.* Student attitude towards socially acceptable and unacceptable group working practices // *British Journal of Psychology.* 2003. Vol. 94, № 3. P. 319—337. doi: 10.1348/000712603767876253.
29. *Wheeler D., Stoller J.K.* Teamwork, teambuilding and leadership in respiratory and health care // *Canadian Journal of Respiratory Therapy.* 2011. Vol. 47, № 1. P. 6—11.
30. *Wolfe A.M.* Student attitudes toward team projects // *Midwest Business Administration Association (MBAA) International Spring Conference.* Chicago, Illinois: Marketing Management Association. 2008. P. 119—126.

Teambuilding in the student audience: pros and cons

V.I. Ekimova,

doctor of psychological sciences, professor of the department of science-based psychology of extreme situations, the faculty of psychology of extreme situation, State Budget Educational Settlement of Higher Professional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, iropse@mail.ru

Teambuilding is one of the most promising and effective methods of personnel management, the most sought after in the business world. Up to date, the characteristics of an effective team and factors influencing the efficiency of team activities in separate professional performances are studied in most details. This article provides an overview of the researches on students' attitudes to methods of team-building applied in the area of education. We provide the comparative analysis of the factors that contribute to or hinder the organization of team activities and the ones, arousing positive attitudes of the students. We also indicate the perspectives of expanding and improving the application of team building in the educational process.

Keywords: teambuilding, team/joint activity, collaborative methods, attitudes, team roles, leadership, free-riding.

REFERENCES

1. Gudvin Dzh. Issledovanie v psikhologii: Metody i planirovanie. SPb.: Piter, 2004, 558 p.
2. A study of students' attitudes towards cooperative learning. Akhtar K. [et al.]. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2012, vol. 2, no. 11, pp. 141—147.
3. Aggarwal A., Woolley A.W. Do you see what I see? The effect of members' cognitive styles on team processes and errors in task execution. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 2012. no. 122 (1), pp. 92—99.
4. Ashraf M. A critical look at the use of group projects as a pedagogical tool. *Journal of Education for Business*, 2004, vol. 79, no. 4, pp. 213—216. doi: 10.3200/JOEB.79.4.213-216.
5. Bacon D.R., Stewart K.A., Silver W.S. Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make a difference. *Journal of Management Education*, 1999, vol. 23, no. 5, pp. 467—488.
6. Baron R.S., Kerr N.L. Group process, group decision, group action. 2nd ed. Buckingham, UK: Open University Press. 2003. 260 p.
7. Bolton M.K. The role of coaching in student teams: A 'just-in-time' approach to learning. *Journal of Management Education*, 1999, vol. 23, no. 3, pp. 233—250. doi: 10.1177/105256299902300302.
8. Brooks C.M., Ammons J.L. Free riding in group projects and the effects of timing, frequency, and specificity of criteria in peer assessments. *Journal of Education for Business*, 2003, vol. 78, no. 5, pp. 268—272. doi: 10.1080/08832320309598613.
9. Cannon-Bowers J.A., Bowers C. Team development and functioning. *APA handbook of industrial and organizational psychology Vol. 1. Building and developing the organization*. S. Zedeck (Ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association, 2010, pp. 597—650.
10. Does team building work? Klein C. [et al.]. *Small Group Research*, 2009, vol. 40, no. 2, pp. 181—222. doi: 10.1177/1046496408328821.
11. Ettington D., Camp R. Facilitating transfer of skills between group projects and work teams. *Journal of Management Education*, 2002, vol. 26, no. 4, pp. 356—379. doi: 10.1177/105256290202600404.
12. Evidence for the collective intelligence factor in the performance of human group / Woolley A.W. [et al.]. *Science*, 2010, vol. 330. no. 6004, pp. 686—688. doi: 10.1126/science.1193147.
13. Fredrick T.A. Facilitating better teamwork: analysing the challenges and strategies of classroom-based collaboration. *Business Communication Quarterly*, 2008, vol. 71, no. 4, pp. 439—455. doi: http://dx.doi.org/10.1177/1080569908325860. doi: 10.1177/1080569908325860.
14. Haberyan A. Team-Based learning in an Industrial: Organizational Psychology Course. *North American Journal of Psychology*, 2007, vol. 9, no. 1, pp. 143—152.
15. Hansen R. Benefits and problems with student teams: suggestions for improving team projects. *Journal of Education for Business*, 2006, vol. 82, no.1, pp. 11—19. doi: 10.3200/JOEB.82.1.11-19.
16. Hare A.P. Groups, teams, and social interaction: theories and applications. New York: Praeger. 1993. 177 p.
17. Holloway J.H. Student teamwork. *Educational Leadership*, 2004, vol. 61, no. 4, pp. 91—92.
18. Michaelsen L.K., Knight A.B., Fink L.D. Team-based learning : A Transformative Use of Small Groups. Westpost: Greenwood Publishing Group. 2002, 288 p.
19. Mullen B., Driskell J.E., Salas E. Meta-analysis and the study of group dynamics. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1998, vol. 2, no. 4, pp. 213—229. doi: 10.1037/1089-2699.2.4.213.

20. Paff E., Huddleston P. Does it matters if I hate teamwork? What impacts student attitudes toward teamwork? *Journal of Marketing Education*, 2003, vol. 23, no. 1, pp. 37—45. doi: 10.1177/0273475302250571.
21. Pentland A. The new science of building great team. *Harvard Business Review*. Harvard: Harvard Business School Pub 2012, pp. 62—70.
22. Pineda R.C., Barger B., Lerner L.D. Exploring differences in student perceptions of teamwork: the case of U.S. and Lithuanian students. *Journal of International Business & Cultural Studies*, 2009, vol. 1, pp. 1—9.
23. Robbins T.L., Fredendall L.D. Correlates of team success in higher education. *Journal of Social Psychology*, 2001, vol. 141, no. 1, pp. 135—136. doi: 10.1080/00224540109600534.
24. Rudawska A., Szarek M. Students' attitudes towards teamwork and their group effectiveness. *E-mentor*, 2014, vol. 3, no. 55, pp. 12—21. doi: 10.15219/em55.1104.
25. Sustaining faculty organizational development through teambuilding activities. Is-mail I.A. [et al.]. *The journal of Human Resource and Adult Learning*, 2008, vol. 4, no. 2, pp. 201—211.
26. Thompson D., Anitsal I., Barrett H. Attitudes toward teamwork in higher education: a comparative study of religiously affiliated universities and secular-based universities. *Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings*, 2008, vol. 13, no. 2, pp. 86—98.
27. Undergraduate marketing students group projects and teamwork: The good, the bad, and the ugly. McCorkle D.E. [et al.]. *Journal of Marketing Education*, 1999, vol. 21, no. 2, pp. 106—117. doi: 10.1177/0273475399212004.
28. Underwood J.D.M. Student attitude towards socially acceptable and unacceptable group working practices. *British Journal of Psychology*, 2003, vol. 94, no. 3, pp. 319—337. doi: 10.1348/000712603767876253.
29. Wheeler D., Stoller J.K. Teamwork, teambuilding and leadership in respiratory and health care. *Canadian Journal of Respiratory Therapy*, 2011, vol. 47, no. 1, pp. 6—11.
30. Wolfe A.M. Student attitudes toward team projects. *Midwest Business Administration Association (MBAA) International Spring Conference*. Chicago, Illinois: Marketing Management Association. 2008. pp. 119—126.

**ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

**Тьюторство в инклюзивном образовательном пространстве Франции:
проблемы и перспективы (2003—2014)**

О.А. Власова,

*методист Центра психолого-медико-социального сопровождения,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ovlasova@mail.ru*

В статье рассматривается опыт развития тьюторства в инклюзивном образовании Франции в период с 2003 по 2014 год в различных аспектах: законодательном, организационном, социальном, повседневном. Проанализирован спектр мнений о тьюторстве четырех вовлеченных в процесс сторон: законодателей, работников образования, тьюторов и родителей. В качестве базового материала использованы документы Министерства образования Франции, а также статьи в периодической печати Франции по данной тематике, опубликованные ведущими изданиями в последнее десятилетие.

Ключевые слова: инклюзивное образование, коррекционное образование, школьная интеграция, тьюторы.

Для цитаты:

Власова О.А. Тьюторство в инклюзивном образовательном пространстве Франции: проблемы и перспективы (2003—2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4, № 2. С. 28—39. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77353.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Vlasova O.A. Tutoring in the inclusive educational environment in France: Problems and Perspectives (2003-2014) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2. pp. 28—39. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n2/77362.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Введение

Развитие сферы образовательных услуг по сопровождению людей с ОВЗ потребовало организации соответствующей среды и подготовки квалифицированного персонала для осуществления этой деятельности, что привело к возникновению в школьном образовании ряда новых профессий. Среди них — профессия школьного ассистента/помощника или тьютора. В этой статье мы рассмотрим опыт развития тьюторства в инклюзивном образовании Франции в период с 2003 по 2014 года в самых различных его аспектах: законодательном, организационном, социальном, повседневном.

Проанализируем спектр мнений о тьюторстве четырех вовлеченных в процесс сторон: законодателей, работников образования, тьюторов и родителей. При этом будем опираться на документы Министерства образования Франции и статьи в периодической печати Франции по данной тематике, опубликованные ведущими изданиями в последнее десятилетие.

**Этапы становления инклюзивного
образования во Франции**

Впервые понятие «школьная интеграция» появилось во Франции с изданием закона 1975 года, в первой

статье которого была дана концепция «школьной интеграции», но без использования этого словосочетания. Законодатели рассматривали идею школьной интеграции как защитную меру по отношению к детям-инвалидам при включении их в процесс обучения. В циркулярах 1982 и 1983 гг., подготовленных министерством по социальным делам и министерством народного образования, подтверждена важность школьной интеграции и определены роли участников этого процесса. В ряде циркуляров министерства народного образования подчеркивалась роль служб специального образования и надомных услуг в области школьной интеграции. 18 ноября 1991 года соответствующие министерства и государственный секретариат по делам инвалидов публикуют циркуляр, направленный на процесс интеграции детей и подростков с инвалидностью. Согласно этому циркуляру директорам школ были даны полномочия создавать в начальной школе классы школьной интеграции (CLIS — *classe d'intégration scolaire*) четырех видов: для детей с умственной отсталостью, нарушениями зрения, слуха и двигательными нарушениями; эти классы заменили существовавшие ранее классы выравнивания (*classes de perfectionnement*).

В 1995 году в системе общего среднего образования, в лицеях и колледжах, по решению директоров, стали открывать интеграционные педагогические подразделе-

ления (UPI — unité pédagogique d'intégration) для подростков с ментальными нарушениями. В 2002 году циркуляры от 1991 года об интеграции и классах школьной интеграции были актуализированы, и под ними стояли уже две подписи: министра образования и государственного секретаря по делам инвалидов.

Этот краткий экскурс в историю вопроса свидетельствует о разделении полномочий между министерством народного образования и министерством социальных дел с чередованием периодов межведомственного взаимодействия и публикации совместных нормативных документов с периодами стремления к принятию решений в рамках одного ведомства, когда речь заходит об определении организационных структур и видов образования. С 2002 года процесс школьной интеграции был взят под личный контроль Президента Французской Республики, и с этого момента наблюдается явное стремление к объединению сил и средств двух упомянутых выше министерств.

В 2003 году, когда в Москве стартовал один из первых пилотных проектов по инклюзивному образованию «Стрижи» [4], во Франции, в октябре того же года, по запросу министра по делам молодежи и народного образования, уполномоченного министра по школьному образованию и государственного секретаря по делам инвалидов, депутат Национального Собрания Yvan Lachaud подготовил специальный отчет «Интеграция детей-инвалидов в школьную среду», направленный на дальнейшее обеспечение оптимальных условий для школьного образования детей-инвалидов (прежде всего, в средней школе). Отметив основные вехи истории развития образования для лиц с инвалидностью, по результатам проведенных встреч и сбора данных в различных учебных заведениях, в первой части отчета Y. Lachaud дает картину школьного образования в средней школе, а во второй — на основе анализа ситуации выдвигает различные предложения, такие как создание специализированных структур школьного образования, привлечение помощников (тьюторов) для школьного обучения детей-инвалидов, акцентируя внимание на проблемах подготовки кадров, институциональной и политической ответственности за реализацию этого процесса.

Эпиграфом к отчету Y. Lachaud поставил слова восьмилетнего Тео, ученика с ОВЗ: «Я зачеркнул слово интеграция, потому что я такой же, как и все другие». Рассматривая законодательные аспекты школьного обучения детей-инвалидов, Y. Lachaud отмечал: «Школьное образование детей-инвалидов закреплено общеправовыми нормами. Оно должно относиться только к компетенции министерства образования. Пора прекратить разговоры о «школьной интеграции», поскольку нелегально, чтобы человек должен был «интегрироваться» в общество, если только он ему не чужой. Дети, подростки и взрослые с инвалидностью

полностью принадлежат к нашему обществу. Следуя этому духу, министерство образования должно взять на себя сопровождение инвалидности ребенка (в самом широком смысле слова), прежде чем обращаться к министерству здравоохранения, чтобы оценить состояние здоровья ребенка. Каждое учреждение также должно «облегчить» жизнь любого лица, предоставив ему доступную среду с точки зрения архитектуры и внутренней организации помещений. Только очень тесное сотрудничество между Территориальной комиссией по специальному образованию (CDES — Commission dé-partementale de l'Education Spéciale), Технической комиссией по профессиональной ориентации и переквалификации (COTOREP — Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel) и Национальной Ассоциацией по управлению средствами для профессиональной адаптации лиц с инвалидностью (AGEFIPH — Association nationale de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées) может позволить вступить в профессиональный мир или в специализированные структуры всем детям, имеющим инвалидность. Политическая ответственность первостепенна, и следовало бы создать государственный секретариат при министре образования, занимающийся проблемами школьного обучения и подготовки учащихся с инвалидностью. Цель такой структуры — дать дополнительный импульс министерству в той области, где его вовлеченность и его вклад уже значительны» [11].

В рамках этой миссии группа депутатов во главе с Y. Lachaud посетила семь учебных заведений в Париже, Лилле, Клермонферране, Лионе, Экс-Марселе, Монпелье и на Мартинике, где состоялись встречи с административными работниками образования и социальных дел, с участниками интеграционного процесса (инспекторами, руководителями учреждений, секретарями комиссий). Участники группы посетили классы школьной интеграции в начальной и средней школах и обменялись мнениями с родительскими организациями.

В общих выводах к отчету содержались и предложения Y. Lachaud, касающиеся работы тьюторов, должность которых в системе французского образования дословно переводится как «помощник в школьной жизни» (ПШЖ)¹ (Auxiliaire de Vie Scolaire, сокращенно AVS); предложения были сформулированы следующим образом: «Что касается помощников в школьной жизни. — Определить и максимально уточнить роль ПШЖ. — Разграничить роль ПШЖ от роли помощников Надомной службы образования и специального ухода (SESSAD — Service d'Education et de Soins Spécialisés à Domicile). О подготовке кадров. — Каждый учитель начальной и средней школы должен пройти обучение по обязательному 12-ти часовому курсу о школьном обучении учащихся с инвалидностью. Каждый директор Института подготовки учителей

¹ Далее в статье для удобства будет использоваться данное сокращение.

(IUFM — Institut Universitaire de Formation des Maîtres) должен составить команду преподавателей, обладающих компетенциями по помощникам в школьной интеграции (AIS — assistant d'intégration scolaire) в сотрудничестве с Национальным учебно-подготовительным центром для работы с детьми с ОВЗ (CNEFEI — Centre National d'Etudes et de Formation pour l'Enfance Inadaptée); — Применить меры, заявленные в пресс-коммюнике от 21 января 2003, касающемся подготовки кадров: Институты подготовки учителей должны обеспечить базовую подготовку всем будущим преподавателям. Подготовительные курсы для получения Сертификата о владении специальными педагогическими приемами по адаптации к школе и школьной интеграции (CAPSAIS — Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires) должны и далее совершенствоваться и открыться для кадров средней школы. Весь административный и руководящий персонал должен получить информацию о школьном обучении учащихся с инвалидностью. — Предоставить информацию персоналу административно-технических служб, рабочим, социальным и медицинским сотрудникам (ATOSS — Corps administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé), когда в учебном заведении будет организовано подразделение по педагогической интеграции» [11].

Важной вехой в становлении инклюзивного образования во Франции стало принятие Закона № 2005-102 от 11 февраля 2005 г. «За равенство прав и возможностей, участие и гражданскую позицию лиц, имеющих инвалидность» (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées). Отмечая важность разработки и принятия данного закона, французский специалист в области инклюзивного образования, главный редактор журнала «La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation», доктор педагогических наук Hervé Benoit отмечал: «Теоретически действующее французское законодательство больше не стремится, как предыдущий закон в 1975 г., «признать инвалидность» как социальную категорию, но вместо этого стремится оценить потребности лиц. Тем не менее, за пределами институционального дискурса существует постоянное сопротивление на практике, возможно, отчасти из-за бездействия специалистов (в области образования и здравоохранения), которые не могут принять изменения в своей сфере деятельности, но особенно это вытекает из неясностей, фактически присутствующих в институциональном функционировании» [2, с. 15].

Важнейшим достижением закона от 11 февраля 2005 года стало рассмотрение социального аспекта инвалидности, положения ребенка с инвалидностью в его социальном окружении. Отсюда, по мнению законодателей, вытекают два принципа: **доступность** (доступ ко всему для всех) и **компенсация** (индивидуальные меры, устанавливающие равенство прав и возможностей).

В области школьного обучения **доступность** выражается, например, в возможности записаться в учебное заведение, расположенное наиболее близко к месту проживания; доступ к знаниям благодаря индивидуальному или коллективному адаптированному плану обучения; по мере возможности, доступ ко всем необходимым помещениям и материалам для осуществления школьного обучения; приведение к соответствующим нормам (создание безбарьерной образовательной среды) школьных зданий, культурного и спортивного оборудования.

Компенсация может включать сопровождение в школьной среде помощником в школьной жизни, организацию работы с ребенком специалистами медико-социальных учреждений, право на транспорт.

Законом от 11 февраля 2005 года были созданы так называемые «Территориальные центры для инвалидов» (MDPH — La maison départementale du handicap). Эта государственная служба, построенная по принципу «одного окна», призвана принимать, информировать, направлять и сопровождать лиц с инвалидностью. Территориальный центр для инвалидов объединяет в себе все полномочия, связанные с сопровождением лиц с инвалидностью и их семей. Действующая в нем мультидисциплинарная команда оценивает потребности каждого учащегося с инвалидностью, предлагает ему индивидуальный план компенсации, который включает и индивидуальный план школьного обучения. Комиссия по правам и автономности лиц с инвалидностью (CDAPH — Commission des Droits de l'Autonomie des Personnes Handicapées) принимает решение о реализации необходимых мер на основе оценки, проведенной мультидисциплинарной командой специалистов. Эта структура во многом напоминает российские территориальные агентства специального образования (ТАСО), созданные в рамках реализации областной целевой программы «Организация образовательных ресурсов Самарской области для интеграции детей и молодых людей с проблемами в развитии на 2005—2008 гг.» во всех образовательных округах Самарской области [6].

Индивидуальный план обучения (PPS — projet personnalisé de scolarisation) определяет условия школьного обучения ученика с инвалидностью, а также педагогические, психологические, воспитательные, медицинские и парамедицинские (работа кинезиотерапевтов, логопедов, специалистов в области психомоторного развития и др.) мероприятия, отвечающие его особым потребностям. В плане учитываются пожелания учащегося и его родителей, и он позволяет обеспечить последовательность и непрерывность школьного образования. Именно на основе индивидуального плана обучения Комиссия по правам на автономию лиц с инвалидностью выносит решение об образовательном маршруте учащегося с инвалидностью, в частности, рекомендовано ли ему обучение в массовой или специализированной школе. Преподавателю-референту по-

ручается внедрение индивидуального плана обучения ученика с инвалидностью и контроль за его исполнением. Преподаватель-референт осуществляет связь с Территориальным центром, командой учителей, медицинскими службами и персоналом, которые занимаются учеником с инвалидностью. Он также поддерживает контакт с семьей ученика и предоставляет информацию родителям.

Что касается условий школьного обучения, то в законе от 11 февраля 2005 года предпочтение отдается обучению ребенка с инвалидностью в обычной среде, то есть в обычном классе обычной начальной или средней школы по индивидуальной программе.

Когда предусмотрено законом требование обучения в обычном классе несовместимо с состоянием здоровья учащегося, он может обучаться в классе школьной инклюзии (Clis — classe pour l'inclusion scolaire) в начальной школе или в локальном подразделении школьной инклюзии (Ulis — unité localisée pour l'inclusion scolaire) в средней школе. Под руководством специально обученного педагога ученик получает здесь образование по программе, адаптированной к его особым потребностям.

Если же по состоянию здоровья он не может обучаться в обычной школе, то он может быть принят в госпитальное или медико-социальное специализированное учреждение, находящееся в ведении министерства здравоохранения. Это учреждение предоставляет одновременно педагогическое, социальное и медицинское сопровождение, которое в отдельных случаях может совмещаться с частичным включением в школьное обучение.

В ходе школьного обучения ребенка могут чередоваться или комбинироваться следующие различные способы обучения: обучение полного дня или частичное, в обычной среде или в специализированном учреждении, надомное с помощью Национального центра дистанционного образования (Cned — Centre national d'enseignement à distance).

Как уже отмечалось выше, согласно закону от 11 февраля 2005 года, все дети, независимо от имеющихся у них нарушений в развитии, получают доступ в образовательные учреждения, в первую очередь, находящиеся по месту жительства (статья 19 закона от 11 февраля 2005 года). Директор учреждения обязан принять такого ребенка на обучение на основании заявления, поступившего от родителя.

Если в течение первого триместра школьного обучения будут выявлены заметные трудности обучения, директор школы может рекомендовать родителям/опекунам обратиться в Территориальный центр для инвалидов, где мультидисциплинарной командой специалистов проводится комплексная диагностика, определяются вид инвалидности, перечень требуемой помощи, объем ее финансирования и выдается документ, содержащий заключения по каждому из этих разделов. Таким образом, Территориальный центр во

Франции представляет собой структуру, объединяющую в себе функции ПМПК и службы медико-социальной экспертизы. В России это два разных учреждения, принадлежащие разным ведомствам [5].

Если родители отказываются от консультации в Территориальном центре, то ребенка не имеют права отчислить из учебного заведения, но при этом он не будет получать никакой государственной поддержки и специального медико-психолого-педагогического сопровождения.

«Во Франции в начале 2012 учебного года Национальным фондом поддержки прав лиц преклонного возраста и инвалидов (CNSA — Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées) и Министерством национального образования Франции был введен новый инструмент — «Руководство по оценке потребностей учащегося в школе» (GEVA-Sco — Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation) с целью разработки «индивидуального диагноза каждого ребёнка с учётом различных точек зрения учителей и медицинских или социальных работников». Преимущество данного Руководства состоит в том, что его авторы взяли за основу сохранные функции учащихся, а не их инвалидность, и стремились определить те барьеры, которые препятствуют обучению в школе. Тем не менее, этот подход к оценке является лишь одним из элементов в процессе разработки Территориальным центром индивидуального плана обучения (учебная составляющая индивидуального плана компенсации), в котором также выделяются различные меры поддержки, включая применение различных устройств, человеческую помощь, техническую помощь, соответствующие учебные материалы и педагогические корректировки», — отмечает французский специалист в области инклюзивного образования Н. Ве-ноит [2, с. 18].

Текущий процесс инклюзивного образования во Франции обеспечивается так называемыми «помощниками в школьной жизни» (ПШЖ), что с некоторыми оговорками соответствует понятию «тьютор» или «ассистент» в современной системе российского образования. ПШЖ — это лица, имеющие среднее специальное образование в области медицины или социального обслуживания, владеющие навыками ухода за больными. В зависимости от исполняемых функциональных обязанностей (с педагогической поддержкой учащегося или без нее), требования к уровню образования помощников различны: те помощники, в функции которых не входит педагогическая поддержка, могут быть приняты на работу без диплома о высшем образовании. Эти помощники могут быть индивидуальными, прикрепленными к конкретному ребенку, и коллективными, сопровождающими всю группу детей из интеграционного класса средней школы (UPI — unité pédagogique d'intégration). Содержание интеграционного класса средней школы, как и штата его сотрудников, оплачивается государством. Именно Тер-

риториальный центр определяет размер финансирования на каждого ребенка в соответствии с его потребностями и закупает необходимое оборудование для школы. То есть эти средства поступают в виде необходимых технических и информационных ресурсов, а не перечисляются в бюджет школы.

В правительственном отчете о реализации закона «За равенство прав и возможностей, участие и гражданскую позицию лиц, имеющих инвалидность» от 11 февраля 2005 года, подготовленном спустя полгода после вступления закона в силу, подчеркивается, что «...первостепенным является вопрос подготовки кадров. ... ПШЖ должны получить профессиональную подготовку, к которой они сильно стремятся, и многие говорят еще о ее недостаточности, причем не из «удовольствия» выявить некое бездействие, халатность, но для того чтобы подчеркнуть трудности, с которыми они часто сталкиваются... Эта подготовка должна быть углубленной, должны быть определены соответствующие средства: задачу нельзя считать непреодолимой, так как имеется четкое намерение, сопряженное с уже существующим живым партнерством с медико-социальными структурами, поделиться с ПШЖ опытом и профессионализмом многочисленных специалистов данного сектора, в числе которых медико-педагогические помощники, продолжающие свою работу и, несомненно, представляющие вместе с учителями кладезь практического опыта. Совершенно естественно, что эта подготовка должна охватить учителей, призванных принимать множество разных детей и, которые, совершенно справедливо, боятся, что будут не в силах справиться со своей задачей. Подготовка должна проходить на протяжении всей «карьеры» сопровождающего, чтобы тонкости профессиональной «услуги» хорошо отвечали точности индивидуального плана. ... Здесь следует упомянуть и о другом крайне важном аспекте этой большой проблематики сопровождения, которая заключается в необходимом профессионализме ее участников. Сопровождение ребенка, пользующегося частичной школьной интеграцией или опирающейся на «легкую» инвалидность, не сравнимо с сопровождением, которое представляет «тяжелая» компенсация, необходимая «длительному» школьному обучению ребенка. Как вписаться в эту непрерывность день за днем? Как обустроить школьное обучение на протяжении длительного времени? Этими вопросами не следует пренебрегать, поскольку ребенок с инвалидностью, несомненно, нуждается в более точных ориентирах, в иных временных отношениях и всех других элементах, которые участвуют в его «безопасности». Поэтому, вероятно, следует подумать о возникновении новых профессий по сопровождению, которые позволят, наряду с реальными сопровождающими в данный конкретный момент, но «временными» по продолжительности срока, обеспечить присутствие специалистов, которые сделали эту задачу своей профессией, во всем ее разнообразии и ее способности к развитию. План профес-

сий, описанный в законе от 11 февраля, должен стать вектором подобного развития.

Более того, эти новые профессии, судя по всему, должны уйти от слишком систематических классификаций: напротив, они должны плотно примкнуть к той реальной компенсации, которую предстоит обеспечить. Так, если речь идет о ПШЖ, не следовало бы распределить роли и подумать о дифференциации, в зависимости от того, индивидуальное это сопровождение или коллективное? Коллективное сопровождение, очевидно, должно относиться к педагогическому подходу, достаточно совместимому с опытом национального образования. Напротив, индивидуальное сопровождение, которое требует более тонкой адаптации к специфическим проблемам инвалидности, вероятно, более относится к тому, чем занимаются медико-социальные учреждения. Таким образом, как представляется положительным использование в этой области присутствия в командах коррекционных педагогов от национального образования, то представляется вполне уместным, чтобы «медико-социальные» ПШЖ внесли свой вклад в командную работу в школьных учреждениях. Совершенно очевидно, что значительные ресурсы медико-социального сектора должны быть полностью задействованы в пользу более плавного, более «рыхлого» партнерства, включая и вклад в подготовку преподавателей, призванных принимать в своем классе самых разных детей. Цель легко определяется, даже если условия для ее достижения достаточно сложны и может показаться, что барьеры эти непреодолимы: новой судьбе ребенка, признанного отныне в его равных правах на включение в общество и на «обычное» школьное обучение, которое является основой, новым потребностям компенсации, сопровождающих его, должна соответствовать воля постоянного профессионального повышения квалификации, являющегося гарантом успеха той деликатной амбиции, которую представляет индивидуальный план школьного обучения, первое условие успеха проекта жизни ребенка, а затем и гражданина» [9].

Подготовка тьюторов для сопровождения детей с ОВЗ в массовой школе

На сайте министерства народного образования Франции существует специальный раздел «Инвалидность: найдите ответы на ваши вопросы» [10], в котором собраны типичные вопросы и ответы, касающиеся сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования во Франции, а также возможностей получения вакансии тьютора (ПШЖ) и особенностей его работы.

Родителей детей с ОВЗ волнует, прежде всего, как обеспечить сопровождение для ребенка в условиях массовой школы. Отмечается, что назначение сопровождения ученику не зависит ни от природы его

инвалидности, ни от уровня обучения, оно возможно после детального изучения положения ученика, в ходе которого будет установлена потребность, на неопределенный срок, в помощи другого человека или поддержке службы специализированного обучения и услуг на дому, чтобы способствовать его максимальной автономности в процессе обучения. Каждый ученик, имеющий инвалидность, должен обучаться в соответствующем учебном заведении (самом близком к его месту жительства). Может быть предусмотрено сопровождение помощником в школьной жизни, если это отвечает потребностям ученика и его интересам.

Родители часто спрашивают о том, будет ли у их ребенка один и тот же помощник в школьной жизни на протяжении всего срока его обучения. И этот вопрос не случаен, поскольку трудовые договоры с ПШЖ бывают различными по срокам (два года, пять лет, шесть лет или бессрочные), и для ребенка с ОВЗ предпочтительнее иметь одного и того же ПШЖ на протяжении всего его школьного обучения.

Помощник в школьной жизни — это лицо, занимающееся гуманитарной помощью в процессе школьного обучения учащегося, сопровождением, социализацией, безопасностью учащихся с инвалидностью или с ограниченными возможностями здоровья.

ПШЖ может быть:

- ПШЖ-и, индивидуальный помощник (AVS-i (AVS-individuel): он осуществляет индивидуальное сопровождение одного или нескольких учеников, которым требуется постоянная помощь;
- ПШЖ-м, социальный помощник (AVS-m AVS-mutualisé): он может одновременно сопровождать нескольких учеников, которым не требуется постоянная помощь и поддержка;
- ПШЖ-ко, помощник в инклюзивном классе (AVS-co (AVS-collectif): он работает в классе школьной инклюзии (CLIS) или подразделении школьной инклюзии (ULIS).

Помощник в школьной жизни, сопровождающий ученика с инвалидностью, не заменяет учителя. Ответственность за его работу несет учитель.

Помощник в школьной жизни может осуществлять три вида деятельности:

- сопровождение детей в их повседневной жизни;
- сопровождение детей в доступе к учебной деятельности;
- сопровождение детей в мероприятиях общественной жизни и в коммуникации.

ПШЖ может присутствовать на собраниях команды сопровождения школьного обучения и на встречах с семьями.

Специальный блок вопросов на сайте Министерства народного образования Франции посвящен условиям найма тьюторов для сопровождения детей с инвалидностью в условиях обычной школы и ответам на вопросы уже работающих тьюторов.

Помощники в школьной жизни могут быть приняты на работу на основе двух типов трудовых договоров:

1. Разового трудового договора.

Он предназначен для лиц, имеющих особые трудности при поступлении на работу. Приоритет отдается тем, кто имеет:

- доход на уровне, не превышающем прожиточный минимум;
- пособие, выплачиваемое после окончания срока получения пособия по безработице;
- пособие по взрослой инвалидности;
- временное пособие лицам, имеющим вид на жительство, кроме мигрантов.

Нет ограничений по возрасту.

Лицо, желающее работать по разовому трудовому договору, должно быть связано со специалистом, обеспечивающим индивидуальное сопровождение его профессионального вхождения в работу, это может быть:

- референт RSA
- или референт Pole emploi
- или референт Cap emploi (для лиц, имеющих инвалидность)

Если данное лицо полностью удовлетворяет критериям разового трудового договора, то его кандидатура затем будет представлена работодателям, предлагающим работу по его профилю.

Разовый трудовой договор — это частноправовой трудовой договор. Он заключается на определенный срок (срочный трудовой договор):

- его минимальный срок составляет 6 месяцев (3 месяца для осужденных лиц, пользующихся мерами по гуманизации пенитенциарного режима);
- его максимальный срок составляет 2 года.

В виде исключения максимальный срок разового трудового договора, заключенного на определенный срок, может быть продлен до 5 лет для лиц:

- чьи доходы не превышают прожиточный минимум, а возраст составляет 50 лет;
- или признанных работниками, имеющими инвалидность;
- или те, кто находится на профессиональной подготовке (чтобы ее завершить).

Этот трудовой договор позволяет получить профессиональный опыт, который благоприятствует их закреплению на рынке труда.

Помощники в школьной жизни, работающие по разовому трудовому договору, пользуются подготовкой по адаптации к должности и профессиональным закреплением (укоренением).

2. Контракт помощника педагога (AED)

Минимальное требование к диплому — это бакалавриат или любой другой эквивалентный ему документ или диплом.

Помощники учителя являются неаттестованными сотрудниками, деятельность которых управляется декретом № 2003-484 от 6 июня 2003 года, в котором установлены условия найма и работы помощников учителя.

ля. Они имеют государственное трудовое соглашение сроком на три года, которое может быть продлено еще на один срок, в целом до шести лет.

Сбор кандидатур на получение трудового соглашения на должность помощника учителя организован в каждом учебном заведении.

Можно представить свою кандидатуру в одно или несколько учебных заведений, обратившись через сайты учебных заведений.

Помощники школьной жизни, работающие по трудовому договору помощника учителя (AVS sous contrat AED) принимаются на работу, согласно регламентирующим условиям, применяемым ко всем сотрудникам, не подлежащим государственной аттестации, эти условия закреплены в статье 3 от 17 января 1986 года, которая предусматривает, что сотрудник может быть нанят на работу, если:

- он пользуется своими гражданскими правами;
- справка № 2 судебного дела не содержит никакой пометки, не совместимой с исполнением должностных обязанностей;
- он удовлетворяет условиям физического состояния.

Помощники в школьной жизни получают подготовку по адаптации к работе в объеме обязательных 60 учебных часов. Учебными областями, отвечающими специфическим характеристикам должностных обязанностей, которые поручаются помощникам в школьной жизни, являются следующие:

- ознакомление с функционированием системы образования;
- сведения о нуждах учеников с инвалидностью;
- компетенции, непосредственно связанные с выполняемыми ими задачами.

Ассистентам-воспитателям (AED-AVS), отработавшим предельный шестилетний срок работы в этой должности, Министерство народного образования Франции может предложить бессрочный контракт для работы в качестве помощника в школьной инклюзии учеников с инвалидностью. Сотрудники, отработавшие по нескольким контрактам, могут быть приняты на эту работу при условии, что перерыв в их работе не превышал четырех месяцев.

С целью совершенствования работы помощников в школьной жизни проводятся различные исследования и опросы среди родителей и школьных учителей. В качестве примера приведем опрос, проведенный в сотрудничестве с министерством народного образования и Территориальным центром департамента Эн, при финансовой поддержке Всеобщей Федерации подопечных народного образования (FGPEP — La Fédération Générale des PEP — Pupilles de l'enseignement public) и Ассоциации по защите интересов взрослых и детей с инвалидностью (ARAJH 01 — Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés) (под эгидой комитета по пилотному проекту) на востоке Франции в департаменте Эн по поводу мнения родителей и преподавате-

лей об индивидуальных помощниках в школьной жизни (AVS-i) [8]. Как пишут авторы исследования, они хотели получить «фотографическую картину, основанную на взглядах различных участников процесса: родителей, учителей и самих помощников в школьной жизни» [8]. Были проанализированы 800 ответов респондентов, которые позволили получить ряд сведений общего порядка. Цель исследования заключалась в том, чтобы «измерить степень удовлетворенности услугами помощников в школьной жизни, определить профиль ПШЖ, который наиболее полно отвечает ожиданиям родителей, учеников и учителей, выявить наиболее характерные ситуации, когда требуется вмешательство помощника в школьной жизни, а также определить потребность в повышении квалификации и профессиональном сопровождении ПШЖ.

Использовались два метода анкетирования:

- рассылка опросников всем 370 ПШЖ, 700 семьям детей, которых сопровождают ПШЖ, и 700 учителям;
- индивидуальные беседы с представителями целевой аудитории (была проведена 21 беседа).

Доля заполненных анкет была весьма удовлетворительной: 60 % ответов от ПШЖ и родителей; 31 % — от учителей. В целом исследование опирается на 800 полученных ответов.

— Профиль ПШЖ: мотивированные матери с высшим образованием, работающие, в основном в начальной школе.

98 % ПШЖ составляют женщины, 46% из них в возрасте от 30 до 45 лет и 32% — старше 45 лет. Две трети из них имеют семьи, и половина из них имеет образование, эквивалентное уровню «короткого» двухлетнего цикла университетского образования (Vas +2) и выше.

Мотивацией для занятия профессией служит гораздо чаще интерес к работе (67%), чем желание получить работу (44%). 85% работают в начальной школе и 20% — в средней школе. Сопровождение осуществляется на половину времени для 59 %, на четверть времени — для 30% и на полное время для 11% учеников. 30% сопровождаемых учеников — в детском саду, половина — в начальной школе, 16% — в колледже и 2% — в лицее.

Почти в 60% случаев один из родителей прекратил или сократил свою профессиональную деятельность, чтобы сопровождать и поддерживать своего ребенка. Назначение ПШЖ позволило родителю, который сократил или прекратил свою профессиональную деятельность, увеличить занятость или полностью вернуться к своей работе в 12% случаев.

— Отзывы о работе ПШЖ в департаменте Эн: в целом удовлетворительные в учебном и коммуникационном плане.

В целом, такой способ сопровождения удовлетворяет более 95% родителей, учителей и ПШЖ. Польза от сопровождения, в первую очередь, более касается усвоения школьных навыков, чем помощи в концентрации и благополучии. Ожидания от сопровождения ученика в убывающем порядке следующие:

- улучшение знаний и учебных навыков;
- улучшение оценок;
- улучшение отношений с окружающими.

Более половины участников процесса удовлетворены сроком сопровождения, даже при том что более 1/3 хотели бы увеличить его.

— Уровень удовлетворенности зависит от способности ПШЖ взаимодействовать со всеми участниками учебного процесса и проявлять инициативу.

Родители одобряют способность ПШЖ проявлять инициативу в работе, и 50% из них считают, что связи, установленные между специалистами по сопровождению и педагогической командой, являются факторами успеха для их детей. Более 85% ПШЖ и учителей работают вместе и 80% учителей позволяет ПШЖ проявлять инициативу в работе.

39% родителей указывают на то, что контактируют с ПШЖ, сопровождающим их ребенка, более одного раза в неделю, при этом 85% родителей постоянно контактируют с ПШЖ после окончания уроков в школе.

63% ПШЖ сообщили, что находятся в постоянном контакте со специалистами коррекционного образования, которые ведут ученика. 98% родителей считают, что эти контакты необходимы или желательны.

Влияние роли ПШЖ на координацию работы внутри педагогической команды позитивно оценивается 64% учителей средней школы (26% учителей начальной школы).

В ходе исследования подтвердилась рабочая гипотеза о том, что ПШЖ работает тем лучше, чем больше стаж работы в учебном заведении.

Стаж работы ПШЖ имеет двойной положительный эффект: лучшую способность в практической работе с сопровождаемым учеником и лучшее функционирование педагогической команды.

ПШЖ с более продолжительным стажем работы — это, как правило, и те, у кого более высокий уровень образования. Стереотип ПШЖ, имеющего не очень высокий уровень образования, не отражает реальность и не соответствует образу тех, кто в течение продолжительного времени занимается этой работой.

Исследование показало, что:

— Стаж работы позволяет ПШЖ усилить свою подготовку. Таким образом, представляется исключительно контрпродуктивным исключать их из команды сопровождения в тот момент, когда они способны наиболее полно удовлетворять требованиям своих должностных обязанностей.

— Работа ПШЖ тем успешнее, чем больше связей он устанавливает с окружением ученика. В 83% случаев ПШЖ заявляют о том, что у них есть контакты со специалистами здравоохранения, которые ведут сопровождаемых ими учеников, считая, что эти специалисты «очень полезны». А те, кто не контактирует с этими специалистами, очень бы хотели установить с ними контакт.

— Частота встреч и бесед ПШЖ/родители, судя по всему, имеет положительный эффект на полезность со-

провождения. Вовлеченность ПШЖ в качестве помощника в педагогическую команду, в качестве передающего эстафету от специалистов коррекционного образования и возможного собеседника семьи, имеет положительные последствия для успешного сопровождения ребенка, это мнение разделяют все группы респондентов. Польза ПШЖ широко признается в его способности поддерживать связи и координировать вмешательства, хотя это и не является официально признанной его функцией.

— ПШЖ — профессия общей практики, требующая модулей специализированной подготовки. В целом, базовая подготовка достаточна по объему.

Половина ПШЖ считают себя полностью или достаточно подготовленными. Инструменты, позволяющие им осуществлять должностные обязанности, следующие (в порядке возрастания): опыт практической работы; информация, полученная от специалистов и обучение ПШЖ в течение первого года работы. ПШЖ считают себя представителями профессии общей практики и адаптированными к профессии на 77%. По их мнению, их вмешательство широко касается двух моментов: «проверка и переформулировка письменных и устных сведений» и «поддержание внимания и проявление инициативы» — для 80%. ПШЖ, работающие в начальной школе, имеют доступ к профессиональной подготовке в 77% случаев; работающие в средней школе — в 59% случаев; первые удовлетворены своей подготовкой на 53%, а вторые — на 64%.

— Следует углубить содержание профессиональной подготовки. ПШЖ просят еще более профессионально ориентировать содержание профессиональной подготовки по видам инвалидности учащихся, которых они сопровождают (приемы работы и изучение случаев из практики).

81% учителей просят, чтобы ПШЖ получили дополнительную подготовку, 38% — специальную подготовку по проблемам инвалидности сопровождаемого ученика, 28% — педагогическую подготовку и возможность контролировать выполнение заданий, 15% — психологическую подготовку и возможность сопровождать учащихся с нарушениями поведения.

Данное исследование позволило сделать вывод о том, что, несмотря на ограничения, необходимость введения должности ПШЖ признана большинством учителей, родителей и самими ПШЖ департамента Эн в качестве насущно необходимой меры, их роль важна для оказания помощи педагогам инклюзивных классов и ученикам с инвалидностью для развития их социализации.

ПШЖ, в основном женщины и матери, тем более ценятся в их работе, поскольку они:

— мотивированы интересом к работе 2/3 из опрошенных;

— являются дипломированными специалистами, ПШЖ с уровнем образования от полного среднего до законченного высшего (Вас — Вас +3) — это те, кто на-

ибо более продолжительное время работают в этой должности;

— имеют опыт работы в этой должности;
— способны устанавливать тесные контакты с другими участниками учебного процесса, и брать на себя инициативу, что четко не очерчивается профилем их работы.

— ПШЖ выполняют профессию общей практики, которая способствует обучению учеников с инвалидностью и связана с услугами по уходу, сопровождению и с контактами с семьей. Способность непосредственно координировать сопровождение учеников признается как дополнительный плюс. Перспективы развития этой профессии заключаются в том, чтобы работа затрагивала и окружение ребенка, а не ограничивалась временем сопровождения в школе.

— Профессионализация и закрепление в профессии представляются желаемыми улучшениями в интересах сопровождаемых учеников.

Кроме того, участники процесса (родители, учителя, ПШЖ) имеют идеи по поводу улучшения подготовки этих специалистов, которые уже располагают навыками, связанными с их опытом работы после 6 лет практики.

Выводы, сделанные в результате этого исследования, позволяют представить себе будущее развитие инклюзивного образования для детей с инвалидностью не только в департаменте Эн, но и в масштабах всей страны.

Профессия помощника в школьной жизни относится к ряду тех новых профессий, которые появились во Франции в последнее десятилетие в связи с широким внедрением инклюзивного образования.

Законодательство в отношении новых профессий постоянно совершенствуется, и этому немало способствует деятельность Федерации профсоюзов работников образования Франции (SUD-Education). В 2013 году работа по срочному трудовому договору составляла 20 часов в неделю при зарплате 670 евро в месяц. «Эта работа по нестандартным контрактам, которой занимаются в подавляющем большинстве женщины, часто одинокие матери с ребенком на иждивении, которые были наняты после периода безработицы, — подчеркивает представительница Федерации профсоюзов. — Эти вспомогательные контакты финансируются на 70% министерством труда, а на 30% министерством народного образования» [14]. Распределение финансирования между министерствами порой приводит к задержке зарплат, и это вызывает протест среди помощников в школьной жизни.

20 марта 2014 года помощники в школьной жизни объявили забастовку под лозунгом «Помощники в школьной жизни... профессия со скидкой» [14]. Инициаторы организации забастовки отмечали следующие отрицательные моменты, препятствующие успешному выполнению работы помощникам в школьной жизни: три различных статуса помощников, в зависимости от

заключенного трудового договора, отсутствие надлежащей профессиональной подготовки, которая позволила бы лучше справляться с различными ситуациями, с которыми приходится сталкиваться в связи с инвалидностью учеников, в настоящий момент помощникам приходится полагаться только на свой практический опыт работы, а остальная подготовка (изучение Брайля, жестового языка и т.п.) осуществляется только за счет самих помощников. Навязанная частичная занятость (20 часов в неделю) при том, что минимальное школьное время составляет 24 часа в неделю. Позорные и недопустимые зарплаты ниже черты бедности: от 570 до 670, в зависимости от трудового договора. Задержка зарплат некоторым сотрудникам, что приводит к задержке ими платежей по услугам ЖКХ и риску остаться без жилья. Предлагаемый министерством народного образования переход на бессрочный трудовой договор коснется ограниченного числа помощников по школьной жизни (половина через шесть лет), поскольку переход на бессрочный трудовой договор происходит только после шести лет срочного трудового договора. Все помощники, работающие по разовому трудовому договору, исключены из процесса перевода на бессрочный трудовой договор. Министерство предусматривает диплом V уровня, то есть гораздо ниже того уровня, который требуется для исполнения обязанностей помощника в школьной жизни, при том что сопровождение включает в себя «педагогический аспект»: сопровождение учеников к самостоятельности от начальной школы до лицея. «Мы — не сиделки по уходу», — заявили участники забастовки. — Ввиду этого в профессии наблюдается большая текучесть кадров, что порождает простои в работе (долгие периоды отсутствия в ожидании возобновления договора, смена помощника в течение учебного года, что приводит к потере опоры для учеников, невозможность профессионального совершенствования в этой профессии и т.д.).

Для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей участники забастовки потребовали:

- государственной аттестации всех работающих помощников в школьной жизни, без условий конкурса и гражданства;
- право заниматься профессией на условиях полной занятости;
- пересмотр зарплаты;
- соответствующая профессиональная подготовка [12].

Здесь мы наблюдаем ситуацию, при которой «... запросы практики отстают от законодательной политики в стране, поэтому частью работы руководителей по созданию инклюзивной среды является составление локальных актов и норм работы учителей в инклюзивной школе.

В США, при увеличивающемся количестве учеников с ОВЗ в классах общего образования и возрастающей необходимости в поддержке учителей, был изменен основной законодательный акт (IDEA) с целью включения в команды поддержки непедагогов-тьюто-

ров, прошедших специальную подготовку и супервизию по инклюзивному образованию. Начиная с момента изменения закона, для привлечения непедагогов в инклюзивные классы, их работа стала прописываться в локальных инструкциях школы» [1, с. 8].

Французские законодатели также оперативно отреагировали на требования участников инклюзивного процесса, и большая часть их нашла свое разрешение в специальном правительственном циркуляре № 2014-083 от 8 июля 2014 года «Условия найма и работы сопровождающих учеников с инвалидностью» [7].

Заключение

В 2014/15 учебном году в общеобразовательных школах Франции обучались 260000 учащихся с инвалидностью. За последние восемь лет число этой категории учащихся удвоилось и продолжает увеличиваться с каждым годом более чем на 10%. Особенно остро в этих условиях стоит проблема обеспечения инклюзивного образования квалифицированными кадрами. «Инклюзивная практика определяет востребованность специалистов, обладающих высоким уровнем профессионализма в таких областях как специальная педагогика и психология. Возникают принципиально новые профессии — например, профессия тьютора. Именно поэтому одним из приоритетных направлений реализации заявляемой модели инклюзивного образования является *повышение квалификации и переподготовка специалистов образовательных учреждений*, включенных в инклюзивную практику» [3, с. 56], — отмечают отечественные исследователи становления инклюзивного образования в России, и эти слова в полной мере могут быть отнесены и к процессам инклюзии во Франции.

11 декабря 2014 года в Елисейском Дворце состоялась Национальная конференция по проблемам инвалидности, и было принято решение о ряде мер в пользу лиц с инвалидностью и усилении инклюзивных про-

цессов в школе. Эти меры направлены на то, чтобы еще более расширить сферу инклюзивного образования, укрепить профессионализм работников, вовлеченных в этот процесс, усилить процесс сопровождения учащихся с инвалидностью, облегчить профессиональную занятость молодежи с инвалидностью и мобилизовать цифровые технологии для удовлетворения особых образовательных потребностей. На эти цели из бюджета выделяется 1,5 миллиарда евро в год. С целью усиления сопровождения учащихся с инвалидностью с сентября 2014 года помощники в школьной жизни (AVS) заменены на сопровождающих учащихся с инвалидностью (AESH), которых принимают на работу по контракту помощника учителя.

Сопровождающие учащихся с инвалидностью являются государственными служащими, работающими по государственному трудовому договору. Их договор составлен на максимальный срок в три года и может быть продлен на срок до шести лет. По истечении шести лет непрерывной работы AESH могут получить бессрочный трудовой договор (CDI).

Это положение дает данной категории сотрудников реальное признание их компетенций и предоставляет долгосрочные профессиональные гарантии, в частности, с определением индексируемой зарплатной шкалы, по которой оплачивается труд AESH.

По состоянию на начало 2014/15 учебного года в инклюзивном образовании Франции работают 69000 сопровождающих, из которых 28000 — сопровождающих учащихся с инвалидностью (AESH), 5000 среди них имеют бессрочные трудовые договоры (CDI), 41000 работает по срочному трудовому соглашению [13].

Таким образом, мы видим, что профессия тьютора прочно вошла в обиход инклюзивного образования во Франции, и ее внедрение в процесс школьного обучения детей с инвалидностью стало одним из важнейших факторов успешного развития инклюзии во французской системе образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина С.В., Силантьева Т.А.* Поддержка учителя в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология, 2014. Т. 3. № 3. С. 5—15. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72696.shtml> (дата обращения: 15.08.2015).
2. *Бенуа Э.* Какие институциональные барьеры могут помешать оперативной реализации принципа доступности в образовании? // Инклюзивное образование — Доступное образование — Безбарьерная среда: Материалы второй международной научно-практической конференции г. Якутск, июнь 2014 г. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. С. 13—20.
3. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Семаго Н.Я. [и др.] // Психологическая наука и образование, 2011. № 1. С. 51—59.
4. *Семенович М.Л.* Окружная система инклюзивного образования в Москве [Электронный ресурс] // Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки: Материалы проекта. Москва: Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36288.shtml (дата обращения: 15.08.2015).
5. *Симонова Т.Н.* Построение региональной модели инклюзивного образования на основе изучения зарубежного опыта // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: Материалы Международ-

- ной научно-практической конференции (г. Астрахань, 24 сентября 2008 г.): сборник статей / под ред. Л.Н. Давыдовой. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. С. 69—75.
6. Территориальные агентства специального образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Самарской области. 2008. URL: <http://www.educat.samregion.ru/activity/specobr/1358/> (дата обращения: 15.08.2015).
7. Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap [Electronic resource]: Circulaire n° 2014-083 du 8-7-2014 // Education.gouv.fr. 2014. URL: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80953 (дата обращения: 15.08.2015).
8. Etude sur le profil, le rôle et la position des AVS-i: Le point de vue des AVS des parents et des enseignants du département de l'Ain // Les pep 01: La solidarité en action. 2013. 4 p. URL: http://www.lespep01.org/IMG/pdf/Enquete_AVs_synthese_generale-2.pdf (дата обращения: 15.08.2015).
9. *Geoffroy G.* La scolarisation des enfants handicapés: Loi du 11 février 2005: Conséquences sur les relations entre les institutions scolaires et médico-sociales: Importance du partenariat avec les collectivités locales // education.gouv.fr. 2005. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/97/9/5979.pdf> (дата обращения: 15.08.2015).
10. Handicap: trouvez les réponses à vos questions [Electronic resource] // Education.gouv.fr. 2014. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html&xtmc=auxiliairedeviescolaire&xtnp=1&xtcr=6> (дата обращения: 15.08.2015).
11. *Lachaud Y.* Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire [Electronic resource] / Y. Lachaud; Secrétariat d'Etat aux personnes handicapées, Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Ministère délégué à l'Enseignement Scolaire. Paris, 2003. 124 p. URL: <http://media.education.gouv.fr/file/93/7/5937.pdf> (дата обращения: 15.08.2015).
12. Des agents non payés dans les écoles [Electronic resource] // Le Parisien. 2013. 27 Nov. URL: <http://www.leparisien.fr/espace-premium/hauts-de-seine-92/des-agents-non-pa-yes-dans-les-ecoles-27-11-2013-3352815.php> (дата обращения: 15.08.2015).
13. La scolarisation des élèves handicapés [Electronic resource] // Education.gouv.fr. 2015. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> (дата обращения: 15.08.2015).
14. Stop à la précarité! Tou-te-s en grève le 20 Mars 2014 // SUD Education 92. 2014. URL: <http://sudeducation92.ouvaton.org/spip.php?article1009>. (дата обращения: 15.08.2015).

Tutoring in the inclusive educational environment in France: Problems and Perspectives (2003—2014)

O.A. Vlasova,
academic registrar of the Center for psychological, medical and social support,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ovlasova@mail.ru

The article discusses the development of tutoring experience in inclusive education in France from 2003 to 2014 in different aspects: legislative, organizational, social, everyday. We analyze the opinions of four tutoring parties involved: legislators, educators, tutors and parents as based on the documents of the Ministry of Education of France, and articles on this topic in French press, published in leading journals within the last decade.

Keywords: inclusive education, special education, school integration, tutors.

REFERENCES

1. Alekhina S.V., Silant'eva T.A. Podderzhka uchitelya v inklyuzivnom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Supporting Teachers in Inclusive Education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2014, vol. 3, no 3, pp. 5—15. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n3/72696.shtml> (Accessed: 15.08.2015).
2. Benua E. Kakie institutsional'nye bar'ery mogut pomeshat' operativnoi realizatsii printsipa dostupnosti v obrazovanii? [What institutional barriers can hinder the prompt implementation of the principle of availability in Education?]. *Inklyuzivnoe obrazovanie — Dostupnoe obrazovanie — Bezbar'ernaya sreda: Materialy vtoroi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii g. Yakutsk, iyun' 2014 g.* Yakutsk: Izdatel'skii dom SVFU, 2014, pp. 13—20.
3. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pervyi etap na puti k vklyuchayushchemu obshchestvu [Inclusive Education as a First Step Towards the Inclusive Society]. Semago N.Ya. [et al.]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011. № 1, pp. 51—59.
4. Semenovich M.L. Okruzhnaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya v Moskve [Elektronnyi resurs] [The district system of inclusive education in Moscow]. *Materialy proekta "Obrazovanie, blagopoluchie i razvivayushchayasya ekonomika Rossii, Brazilii i Yuzhnoi Afriki"*. Available at: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36288.shtml (Accessed: 15.08.2015).
5. Simonova T.N. Postroenie regional'noi modeli inklyuzivnogo obrazovaniya na osnove izucheniya zarubezhnogo opyta [Construction of a regional model of inclusive education based on the study of foreign experience]. *Inklyuzivnoe obrazovanie v Evrope i Rossii: opyt, problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Astrakhan', 24 sentyabrya 2008 g.): Sbornik statei.* Davydovoi L.N., ed. Astrakhan': Izdatel'skii dom "Astrakhanskii universitet", 2009, pp. 69—75.
6. Territorial'nye agentstva spetsial'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Territorial Agency Special Education]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Samarskoi oblasti*, 2008. Available at: <http://www.educat.samregion.ru/activity/specobr/1358/> (Accessed: 15.08.2015).
7. Conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap [Electronic resource]: Circulaire n° 2014-083 du 8-7-2014. *Education.gouv.fr*, 2014. Available at: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80953 (Accessed: 15.08.2015).
8. Etude sur le profil, le rôle et la position des AVS-i [Electronic resource]: Le point de vue des AVS des parents et des enseignants du département de l'Ain. *Les pep 01: La solidarité en action*, 2013. 4 p. Available at: http://www.lespep01.org/IMG/pdf/Enquete_AVS_synthese_generale-2.pdf (Accessed: 15.08.2015).
9. Geoffroy G. La scolarisation des enfants handicapés: Loi du 11 février 2005: Conséquences sur les relations entre les institutions scolaires et médico-sociales: Importance du partenariat avec les collectivités locales. *Education.gouv.fr*, 2005. Available at: <http://media.education.gouv.fr/file/97/9/5979.pdf> (Accessed: 15.08.2015).
10. Handicap: trouvez les réponses à vos questions [Electronic resource]. *Education.gouv.fr*, 2014. Available at: <http://www.education.gouv.fr/cid77579/handicap-trouvez-les-reponses-a-vos-questions.html&xtmc=auxiliairedevescolaire&xtnp=1&xtr=6> (Accessed: 15.08.2015).
11. Lachaud Y. Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire [Electronic resource]: Secrétariat d'Etat aux personnes handicapées, Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Ministère délégué à l'Enseignement Scolaire. Paris, 2003. 124 p. Available at: <http://media.education.gouv.fr/file/93/7/5937.pdf> (Accessed: 15.08.2015).
12. Des agents non payés dans les écoles. *Le Parisien*? [Electronic resource] 2013, 27 Nov. Available at: <http://www.leparisien.fr/espace-premium/hauts-de-seine-92/des-agents-non-payes-dans-les-ecoles-27-11-2013-3352815.php> (Accessed: 15.08.2015).
13. La scolarisation des élèves handicapés [Electronic resource]. *Education.gouv.fr*, 2015. Available at: <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> (Accessed: 15.08.2015).
14. Stop à la précarité! Tou-te-s en grève le 20 Mars 2014. *SUD Education 92*. 2014. Available at: <http://sudeducation92.ouvaton.org/spip.php?article1009>. (Accessed: 15.08.2015).

Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями

Т.А. Юдина,

*помощник проректора по инклюзивному образованию, ГБОУ ВПО МГППУ,
Москва, Россия,
ta.yudina@gmail.com*

С.В. Алехина,

*кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию,
директор Института проблем инклюзивного образования, ГБОУ ВПО МГППУ,
Москва, Россия,
ipio.mgppu@gmail.com*

В статье сделан обзор современных зарубежных исследований по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями, выделены основные направления этих исследований. Зарубежные исследования направлены на изучение социальных навыков учеников инклюзивных и специальных школ, способов их включения в социум, а также установок учителей, учеников и широкой общественности в отношении людей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, интеллектуальная недостаточность, интеллектуальные нарушения, установки, социальные навыки, социальная инклюзия, образовательная инклюзия.

Для цитаты:

Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40—46. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/77354.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Yudina T.A., Alyokhina S.V. Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual impairments [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 40—46. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/77363.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Актуальность анализа международной практики инклюзивного образования и споров вокруг нее определяется не только тем, что инклюзивное образование получило в нашей стране законодательно закрепленный статус, но и международными обязательствами России, ратифицировавшей в 2012 г. Конвенцию ООН о правах инвалидов, поскольку статья 24 этой Конвенции возлагает на государства-участников обязанность обеспечивать для людей с инвалидностью «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

Концепция инклюзивного образования основана на социальной модели отношения к другим. Эта модель предполагает изменение институтов общества таким образом, чтобы они содействовали включению в активную социальную жизнь другого (человека иной расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ)). При этом подразумевается такое изменение социальных институтов, чтобы включение других в жизнь общества соответствовало интересам всех его членов, а также содействовало развитию их способности к самостоятельной и полноценной жизни, обеспечению равенства прав всех членов общества и т.д. [1].

Западная аксиология признала свободу человека его сущностной чертой, лишение которой исключает

его из общности людей, а также указала, что для развития уровня нравственности и свободы необходимо образование.

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» зафиксировано официальное определение инклюзивного образования — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей; допускается введение адаптированных образовательных программ для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. (Гл. 1, ст. 2. п. 27, 28).

Реализация принципов инклюзии в практике российского образования сталкивается с рядом трудностей. Первое — это психологические «барьеры» по восприятию лиц с инвалидностью и отсутствие социального опыта взаимодействия с ними у здоровых сверстников. Инклюзивная практика вызывает сопротивление родителей и педагогов во многом по причине искаженного восприятия детей с инвалидностью, незнания их особенностей и возможностей. Второе — вопросы социализации и активного участия в жизни сообщества со стороны самих людей с инвалидностью. С одной

стороны, многие общественные организации, стоящие на защите прав людей с инвалидностью, занимаются продвижением инклюзивного образования, с другой стороны, социальные группы глухих или слепых людей стоят на защите специальных форм обучения. Третье — преимущество модели инклюзии перед интеграционными и сегрегационными моделями образования лиц с инвалидностью. На современном этапе, когда в нашей стране утверждены федеральные стандарты образования обучающихся с ОВЗ, перед школой стоит задача обеспечить достижения образовательных результатов при обучении любого ребенка, а перед родителями остро встает вопрос выбора модели обучения и понимания ее преимуществ.

В данной статье сделан обзор современных зарубежных исследований по вопросам инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями (далее — ИН), выделены основные направления этих исследований.

Одним из наиболее многочисленных по количеству публикаций является направление исследований **установок** учителей, учеников и широкой общественности в отношении людей с ИН. Ученые стремятся определить факторы, которые позитивно и негативно влияют на установки по отношению к людям с ИН.

Канадские исследователи Х. Уелетт-Кунц, Ф. Бурж, Х. Браун, Э. Арсено (Н. Ouellette-Kuntz, Ph. Burge, Н. Brown, E. Arsenaull) провели опрос 625 взрослых. Респондентам задавали вопросы шкалы социальной дистанции из методики, определяющей установки по отношению к лицам с ИН. Результаты показали, что установки старших по возрасту и менее образованных респондентов отражают большую социальную дистанцию. Те респонденты, у которых есть близкий родственник с ИН или с другим видом инвалидности, продемонстрировали меньшую социальную дистанцию [14].

Исследователь из Саудовской Аравии Т. Алкураини (Т. Alquraini) провел опрос 303 учителей. Учителям задавали вопросы об их отношении к инклюзивному образованию детей с ИН. Опрос показал, что в целом учителя негативно настроены в отношении инклюзивного образования детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. При этом обнаружена статистически значимая связь установок учителей по данному вопросу с их текущей позицией, гендером и предыдущим опытом работы с детьми с ОВЗ в инклюзивных классах [3].

П. Ожок и С. Вормнес (Р. Ojok, S. Wormns) опросили 125 школьных учителей из полукочевых пастушеских общин на северо-востоке Уганды. Результаты опроса показали, что учителя настроены скорее позитивно, чем негативно в отношении инклюзии детей с интеллектуальными нарушениями. Положительное влияние на отношение учителей к инклюзивному образованию оказывает участие в семинарах и мастер-классах [10].

Международная группа исследователей из США и Японии — В. Хорнер-Джонсон, С. Кейс, Д. Хенри, К. Ямаки, Ф. Ой, К. Ватанабе, Х. Шимада, И. Фуджимура (W. Horner-Johnson, S. Keys, D. Henry, K. Yamaki,

F. Oi, K. Watanabe, H. Shimada, I. Fugjimura) — изучала, как установки японских студентов по отношению к лицам с ИН связаны с их индивидуальными характеристиками, такими как опыт общения с людьми с ИН, специальностью, которую они осваивают, и карьерными интересами. Было обнаружено, что студенты, изучающие психологию и социальную работу, имеют более позитивные установки по сравнению со студентами других специальностей. Кроме того, участники, заинтересованные в работе с людьми с ИН, имеют более позитивные установки, чем студенты, не заинтересованные в такой карьере [4].

Х. Лифшиц и Р. Глаубман (Н. Lifshitz, R. Glaubman) исследовали установки по отношению к инклюзивному образованию детей с ИН и другими особыми потребностями у религиозных и светских студентов в Израиле. Было опрошено 175 религиозных и 420 светских студентов педагогического колледжа. Результаты показали, что религиозные студенты по сравнению с нерелигиозными больше поддерживают инклюзию и чувствуют себя более уверенно при работе с детьми со всеми видами нарушений. Доказана гипотеза о том, что чем мягче нарушение, тем выше готовность будущих учителей работать с такими детьми. Религиозные студенты, получающие специальное образование, оказались единственной группой, показавшей готовность включать детей с ИН, а также умеренными и тяжелыми эмоциональными нарушениями. Авторы исследования предлагают обогащать программы подготовки учителей религиозными источниками, которые отражают позитивные установки по отношению к людям с ограниченными возможностями [9].

Группа исследователей из Канады и Швейцарии — Л. Гассер, Т. Малти, А. Бухолзер (L. Gasser, T. Malti, A. Buholzer) — изучала отношение швейцарских школьников к сверстникам с ОВЗ и их суждения об инклюзивном образовании. Исследователи опросили 351 школьника 9-ти и 12-ти лет из инклюзивных и неинклюзивных классов. В целом школьники осудили исключение детей из образования по причине инвалидности и выразили симпатию к детям с ограниченными возможностями, независимо от возраста и типа класса. Однако младшие дети из инклюзивных классов проявили больше моральных суждений и эмоций, чем дети из неинклюзивных классов. Кроме того, дети, которые проявили высокую симпатию по отношению к детям с нарушениями, чаще имели опыт непосредственного общения со сверстниками с ОВЗ [5].

Другое направление исследований в области инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями связано с изучением их **социальных навыков**.

Австралийские ученые К. Кемп и М. Картер (С. Kemp, M. Karter) исследовали социальные навыки детей с ИН, посещавших инклюзивные детские сады. В исследовании приняли участие 33 ребенка с ИН и 33 типично развивающихся ребенка. Для сравнения

социальных навыков каждому обследуемому ребенку с ИН воспитатели подбирали в пару типично развивающегося сверстника. Не было обнаружено статистически значимых различий между двумя группами детей при решении задач во время независимой деятельности, но различия между группами во время совместного обучения в классе имели высокий уровень статистической значимости. Авторы исследования не обнаружили различий в поведении детей при решении задач в зависимости от уровня интеллектуального нарушения. Однако различия были обнаружены в реакции детей с ИН и их типично развивающихся сверстников на указания воспитателей. Авторы исследования считают, что полученные выводы необходимо учитывать при подготовке воспитателей к работе в инклюзивных группах [7].

В более поздней статье тех же авторов обсуждаются результаты исследования социальных навыков и социального статуса школьников. В нем приняли участие 22 ребенка со средней степенью ИН, учащихся в инклюзивных школах и посещавших ранее инклюзивные детские сады. Для измерений использовались наблюдение социального взаимодействия на игровой площадке, определение социального статуса через интервью одноклассников, а также рейтинги классных учителей, родителей и директоров школ. Были обнаружены существенные различия в количестве времени, которое ученики с ИН и их типично развивающиеся одноклассники проводят во взаимодействии со сверстниками и в изоляции. Средние различия обнаружены во взаимодействии этих двух категорий детей с учителями. Исследователи не обнаружили различий социального статуса между учениками с ИН и их типично развивающимися сверстниками. Было установлено, что ученики с ИН проводили более половины своего времени на игровой площадке во взаимодействии с типично развивающимися сверстниками. Результаты опросов показали, что в целом родители оценивали социальные навыки своих детей выше, чем учителя и директора школ [8].

Ирландские ученые Ш. Хардиман, С. Герин, Э. Фицсаймонс (S. Hardiman, S. Guerin, E. Fitzsimons) провели исследование социальной компетентности детей со средней степенью интеллектуальной недостаточности, учащихся в инклюзивных и специальных школах Ирландии. В исследовании приняли участие 45 детей: 20 из инклюзивных школ и 25 из специальных школ. Родители и учителя этих детей заполняли опросники. Результаты статистического анализа данных показали, что дети в инклюзивных и специальных школах существенно не отличаются по уровню социальной компетентности. Это подтверждает мнение о том, что дети с ИН могут успешно обучаться в школах разных типов, заключают авторы [6].

Другие результаты были получены исследователями из Турции. У. Озкубат и С. Оздемир (U. Ozkubat, S. Ozdemir) сравнили социальные навыки пяти групп детей:

1) детей со зрительными нарушениями, учащихся в инклюзивных школах, 2) детей со зрительными нарушениями, посещающих специальные школы для слепых и слабовидящих, 3) детей с ИН, учащихся в инклюзивных школах, 4) детей с ИН, учащихся в специальных школах, 5) типично развивающихся детей. Всего в исследовании приняли участие 169 детей в возрасте от 7 до 12 лет. Социальные навыки детей оценивались учителями по Рейтинговой системе социальных навыков (SSRS). Результаты свидетельствуют о значительных различиях между детьми, учащимися в инклюзивных и специальных школах. Анализ результатов показал, что социальные навыки детей со зрительными и интеллектуальными нарушениями беднее, чем у их типично развивающихся сверстников. Однако у учащихся инклюзивных школ со зрительными и интеллектуальными нарушениями уровень социальных навыков выше, чем у детей из специальных школ [11].

Следующее направление зарубежных исследований посвящено анализу **эффективности** инклюзивного процесса, его влияния на образовательные достижения учеников.

Г. Шумски и М. Карвовски (G. Szu-mski, M. Karwowski) опубликовали исследование по оценке эффективности интегративного и инклюзивного образования в Польше и определению отношений между психосоциальным функционированием и школьными достижениями учеников со средней степенью ИН, посещающих специальные, интегративные и инклюзивные школы. В исследовании приняли участие 859 учеников четвертых классов, которые выполнили тест школьных достижений и были проранжированы по уровню социальной и эмоциональной интеграции в своих школах. Ученики из интегративных и инклюзивных школ показали значительно более высокие результаты по тесту школьных достижений по сравнению с учениками из специальных школ. Однако ученики специальных школ были существенно лучше интегрированы эмоционально и социально по сравнению с учениками из интегрированных и инклюзивных школ. Кроме того, эмоциональная интеграция была позитивным предиктором школьных достижений учеников специальных школ. Среди учащихся интегративных и инклюзивных школ отношение между эмоциональной и социальной интеграцией и школьными достижениями было более сложным и нелинейным: более высокие результаты были достигнуты учениками с наилучшей и наихудшей интеграцией [17].

В опубликованном ранее исследовании тех же авторов были описаны условия школьных достижений учащихся начальных классов с легкой степенью ИН. В нем приняли участие 605 учеников с легкой степенью ИН из интегративных, инклюзивных и специальных школ, а также 429 родителей этих детей. Было обнаружено, что дети родителей с более высоким социально-экономическим статусом чаще получают инклюзивное образование. Кроме того, обнаружено, что

родители с более высоким социально-экономическим статусом активнее участвуют в образовании своих детей [18].

Ряд зарубежных исследований посвящен социальной инклюзии детей и взрослых с ИН. Группой исследователей из Нидерландов — А. Фон Ассел-Хорвек, П. Эмбрехтс, А. Хендрикс (A. van Asselt-Goverts, P. Embregts, A. Hendriks) — было проведено исследование социальных сетей 33 человек с ИН, описаны функциональные и структурные характеристики этих сообществ. Социальные сети людей с ИН, включенных в общественную жизнь, варьировались по своему количественному составу от 4 до 28 человек (среднее — 14). Исследователи описали состав этих социальных сетей: 43% — члены семьи, 33% — знакомые и 24% — люди, оказывающие профессиональную помощь лицам с ИН. Отмечается высокая частота контактов лиц с ИН с членами социальных сетей. Установлено, что люди с ИН считают себя главными инициаторами общения чаще, чем других членов сетей [19].

В совместной статье британских и бельгийских авторов — Р. МакКонки, С. Даулинг, Д. Хасан, С. Менке (R. Mc-Conkey, S. Dowling, D. Hassan, S. Menke) — описан международный проект по включению юношей и девушек с ИН в совместную спортивную программу. В программе приняли участие футбольные и баскетбольные команды из 5 стран: Германии, Венгрии, Польши, Сербии и Украины. Команды были составлены таким образом, что объединяли людей с ИН с их типично развивающимися сверстниками, имеющими равный уровень спортивных навыков. Для исследования были проведены индивидуальные и групповые интервью с 40 респондентами, включая спортсменов (людей с ИН и типично развивающихся), тренеров и родителей. Качественный анализ данных позволил выделить 4 процесса, которые, по мнению респондентов из всех стран и представителей двух видов спорта, способствуют социальной инклюзии людей с ИН: 1) личностное развитие юношей и девушек с ИН и их типично развивающихся сверстников; 2) создание инклюзивных и равноправных связей; 3) содействие позитивному восприятию спортсменов с ИН; 4) построение объединений в местных сообществах [13].

Исследования показывают, что несмотря на трудности практической реализации принципов инклюзии, в странах с развитой инклюзивной политикой ситуация с включением людей с ОВЗ в социально активную жизнь заметно меняется в лучшую сторону. Так, в США около 10% школьников имеют особые образовательные потребности. 96% из них учатся в инклюзивных классах 80% времени [16].

В Великобритании было проведено лонгитюдное исследование социальной активности людей с ИН. Выборку составили 52 человека с легкой степенью ИН и 14 человек с тяжелой степенью ИН. Исследователи проследили их жизненные траектории от 15—16 до 43 лет. Обнаружено, что во взрослом возрасте респонденты наслаждались контактами с друзьями и членами семьи, принимали участие в неформальных видах социальной активности. К 43 годам 67% из них имели работу, 73% были женаты, 62% имели детей и 54% владели собственным жильем. 12% получали образование во взрослом возрасте [15].

Таким образом, на основе обзора зарубежных исследований мы можем выделить несколько факторов, связанных с отношением к лицам с ИН. Это возраст, пол, образование, религиозность (уровень и конфессия), культурная принадлежность и опыт непосредственного общения с людьми с нарушениями. Больше принятия по отношению к людям с ИН демонстрируют более молодые и образованные люди, студенты в области психологии, социальной работы и специального образования, ориентированные на работу с людьми с особыми потребностями, а также люди, имеющие родственников с нарушениями или опыт общения с людьми с ОВЗ. Готовность учителей работать с детьми с особыми потребностями связана с тяжестью нарушений: чем легче нарушения, тем выше готовность работать. Наиболее трудными категориями учителям представляются дети с интеллектуальными и эмоциональными нарушениями. Положительное отношение учителей к инклюзии детей с ИН связано с их профессиональной подготовкой и опытом работы в инклюзивном образовании.

Исследования показывают, что, несмотря на трудности в понимании инструкций учителей, социальной и эмоциональной адаптации в массовой школе, в ряде стран дети с ИН, учащиеся в инклюзивных школах, показывают более развитые социальные навыки и более высокий уровень достижений по сравнению с учениками специальных школ. Родители с более высоким социально-экономическим статусом склонны отдавать детей в инклюзивные школы и активно участвовать в их образовании. Общение детей с ИН со сверстниками чаще протекает в форме рекреационной и игровой деятельности. Однако при специально организованных условиях она возможна в образовании и спорте. Поддержка членов семьи и профессионалов остается актуальной для людей с ИН во взрослой жизни. Тем не менее, при грамотной поддержке общества для многих людей с ИН возможна самостоятельная, социально активная и приносящая удовлетворение жизнь, что и является целью инклюзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: Коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ. 2013. 334 с.
2. Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество: Саламанка, Испания,

- 7—10 июня 1994 года [Электронный ресурс] / ООН по вопросам образования, науки и культуры, Министерство по вопросам образования и науки испании // Организация Объединенный Наций: официальный сайт. Paris: UNESCO, 1994. 40 с. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 05.07.2015).
3. *Alquraini T.A.* Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012. Vol. 12, № 3, P. 170—182. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x.
 4. Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability / Horner-Johnson W. [et al.] // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002. Vol. 46, № 5, P. 365—378. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00406.x.
 5. *Gasser L., Malti T., Buholzer A.* Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34, № 3, P. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017.
 6. *Hardiman S., Guerin S., Fitzsimons E.* A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 30, № 2, P. 397—407. doi: 10.1016/j.ridd.2008.07.006.
 7. *Kemp C., Carter M.* Demonstration of Classroom Survival Skills in Kindergarten: a five-year transition study of children with intellectual disabilities // *Educational Psychology*. 2000. Vol. 20, № 4, P. 393—411. doi: 10.1080/713663756.
 8. *Kemp C., Carter M.* The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // *Educational Psychology*. 2002. Vol. 22, № 4, P. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097.
 9. *Lifshitz H., Glaubman R.* Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002. Vol. 46, № 5, P. 405—418. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00424.x.
 10. *Ojok P., Worms S.* Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda // *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17, № 9, P. 1003—1021. doi: 10.1080/13603116.2012.728251.
 11. *Ozkubat U., Ozdemir S.* A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children // *International Journal of Inclusive Education*. 2014. Vol. 18, № 5, P. 500—514. doi: 10.1080/13603116.2013.789088.
 12. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children / King M. [et al.] // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. Vol. 34, № 5, P. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029.
 13. Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five nation study / McConkey R. [et al.] // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2013. Vol. 57, № 10, P. 923—935. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01587.x.
 14. Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance / Ouellette-Kuntz H. [et al.] // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2010. Vol. 23, № 2, P. 132—142. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x.
 15. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort / Hall I. [et al.] // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2005. Vol. 49, № 3, P. 171—182. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00636.x.
 16. *Strieker T., Logan K., Kuhel K.* Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study // *International Journal of Inclusive Education*. 2012. № 10, P. 1047—1065. doi: 10.1080/13603116.2010.538868.
 17. *Szumski G., Karwowski M.* Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools // *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2014. Vol. 11, № 2, P. 99—108. doi: 10.1111/jppi.12076.
 18. *Szumski G., Karwowski M.* School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement // *Research in Developmental Disabilities*. 2012. Vol. 33, № 5, P. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030.
 19. *Van Asselt-Goverts A., Embregts P., Hendriks A.* Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities // *Research in Developmental Disabilities*. 2013. № 4, P. 1280—1288. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.012.

Studies on the problems of social and educational inclusion of persons with intellectual impairments

T.A. Yudina,

assistant of vice rector for inclusive education, Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russia,
ta.yudina@gmail.com

S.V. Alekhina,

candidate of psychological sciences, vice rector for inclusive education, Director
of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology
and Education, Moscow, Russia,
ipio.mgppu@gmail.com

The article provides an overview of modern foreign researches on social and educational inclusion of persons with intellectual disabilities and highlights the main direction of these studies. Foreign researches are aimed at investigation of social skills in pupils of special and inclusive schools, the ways of their inclusion in society, and also the attitudes of their teachers, other students and the public at large to people with intellectual disabilities

Keywords: inclusion, inclusive education, intellectual deficiency, intellectual impairments, attitudes, social skills, social inclusion, educational inclusion.

REFERENCES

1. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya [Psycho-pedagogical foundations of inclusive education]: kollektivnaya monografiya. Alekhina S.V., ed. Moscow: MGPPU, 2013. 334 p. (In Russ.).
2. Salamanskaya deklaratsiya i Ramki deistvii po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami, prinyatyie Vsemirnoi konferentsiei po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo [The Salamanca Statement and Framework for Action on Education for people with special needs, adopted by the World Conference on Education Special Needs: Access and Quality]: Salamanka, Ispaniya, 7—10 iyunya 1994 goda [Elektronnyi resurs]. *Organizatsiya Ob"edinennyyi Natsii: ofitsial'nyi sait*. Paris: UNESCO, 1994. 40 p Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (Accessed: 15.08.2015).
3. Alquraini T.A. Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2012, vol. 12, no. 3, pp. 170—182. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01248.x.
4. Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability / Horner-Johnson W. [et al.]. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002, vol. 46, no. 5, pp. 365—378. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00406.x.
5. Gasser L., Malti T., Buholzer A. Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*. 2013, vol. 34, no. 3, pp. 948—958. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.017.
6. Hardiman S., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*. 2009, vol. 30, no. 2, pp. 397—407. doi: 10.1016/j.ridd.2008.07.006.
7. Kemp C., Carter M. Demonstration of Classroom Survival Skills in Kindergarten: a five-year transition study of children with intellectual disabilities. *Educational Psychology*. 2000, vol. 20, no. 4, pp. 393—411. doi: 10.1080/713663756.
8. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*. 2002, vol. 22, no. 4, pp. 391—411. doi: 10.1080/0144341022000003097.
9. Lifshitz H., Glaubman R. Religious and secular students' sense of self-efficacy and attitudes towards inclusion of pupils with intellectual disability and other types of needs. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2002, vol. 46, no. 5, pp. 405—418. doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00424.x.
10. Ojok P., Wormn's S. Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*. 2013, vol. 17, no. 9, pp. 1003—1021. doi: 10.1080/13603116.2012.728251.
11. Ozkubat U., Ozdemir S. A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*. 2014, vol. 18, no. 5, pp. 500—514. doi: 10.1080/13603116.2013.789088.
12. Participation of children with intellectual disability compared with typically developing children / King M. [et al.]. *Research in Developmental Disabilities*. 2013, vol. 34, no. 5, pp. 1854—1862. doi: 10.1016/j.ridd.2013.02.029.

13. Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: a five nation study / McConkey R. [et al.]. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2013, vol. 57, no. 10, pp. 923—935. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01587.x.
14. Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance / Ouellette-Kuntz H. [et al.]. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2010, vol. 23, no. 2, pp. 132—142. doi: 10.1111/j.1468-3148.2009.00514.x.
15. Social outcomes in adulthood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort / Hall I. [et al.]. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2005, vol. 49, no. 3, pp. 171—182. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00636.x.
16. Strieker T., Logan K., Kuhel K. Effects of job-embedded professional development on inclusion of students with disabilities in content area classrooms: results of a three-year study. *International Journal of Inclusive Education*. 2012. no. 10, pp. 1047—1065. doi: 10.1080/13603116.2010.538868.
17. Szumski G., Karwowski M. Psychosocial Functioning and School Achievement of Children With Mild Intellectual Disability in Polish Special, Integrative, and Mainstream Schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2014, vol. 11, no. 2, pp. 99—108. doi: 10.1111/jppi.12076.
18. Szumski G., Karwowski M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*. 2012, vol. 33, no. 5, pp. 1615—1625. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030.
19. Van Asselt-Goverts A., Embregts P., Hendriks A. Structural and functional characteristics of the social networks of people with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 2013. no. 4, pp. 1280—1288. doi: 10.1016/j.ridd.2013.01.012.

ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ BRANCH PSYCHOLOGY

Изучение навыков консультативного психолога и психотерапевта: актуальное состояние в западной и отечественной психологии

К. С. Крючков,

*аспирант кафедры психологии личности департамента психологии факультета
социальных наук, Национальный Исследовательский Университет — Высшая Школа Экономики, Москва, Россия,
kkryuchkov@hse.ru*

Данная статья представляет собою краткий обзор актуального состояния в области исследований психотерапевтических (консультативных) умений и навыков. Приведен обзор актуальной зарубежной литературы, освещены исследования лидирующей школы в данном направлении, также приведен обзор ряда отечественных статей исследовательского и теоретико-методологического характера.

Ключевые слова: психотерапия, консультативная психология, навыки психотерапевта, исследования психотерапии, обучение психотерапии.

Для цитаты:

Крючков К. С. Изучение навыков консультативного психолога и психотерапевта: актуальное состояние в западной и отечественной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 47—53. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77355.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Kryuchkov K.S. Counseling psychology and psychotherapy skills studies: actual state in Western and Russian Psychology [Elektronnyy resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2. pp. 47—53. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/77364.shtml> (Accessed dd.mm. yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Введение

Вопрос «навыков» или «умений» консультативного психолога/психотерапевта (далее мы будем употреблять понятия «навыки» и умения» как близкие или синонимичные (в переводе на английский звучащие как skills, различение данных терминов не является основной задачей нашей статьи. То же касается понятий «консультативная психология» и «психотерапия», отметим лишь, что мы не имеем в виду медицинскую психотерапию) является крайне важным не только для психологической практики, в которой, по выражению Дж. Хейли: «Учиться проводить терапию по книгам [без постановки навыков и супервизии] это все равно, что пытаться учить кого-то играть на скрипке, заставляя его читать высказывания профессиональных скрипачей о своей работе» [8, с. 16], но также и для научной психологии. Так, например, вопрос терапевтической помощи на основе доказательств эффективности (evidence based therapy) напрямую затрагивает то, посредством чего терапевт воздействует на пациента, а значит, относится и к терапевтическим навыкам («как именно» воздействует терапевт). Э. ван Дорцен отмечает, что психотерапевт работает не через технику, а через собственную личность — через личностную установку [27]. Известно, что для клиент-центрированного терапевта терапевтические умения становятся своего рода «способом бытия» («way of being»). Необходимо отметить, что уже с середины двадцатого века умения и личност-

ные качества психотерапевта являются не только предметом теоретических рассуждений, но также и эмпирических исследований (особая заслуга здесь принадлежит Л. Люборски и его ученикам). Например, ряд авторов, как Wampold, Miller и другие, выводят процентное соотношение факторов, вносящих вклад в результативность терапии, рассуждая о том, «что же на самом деле работает в психотерапии» (см. напр. [21; 23; 26]).

В настоящей статье мы приводим обзор актуальных отечественных и зарубежных работ, посвященных в целом изучению психотерапевтических умений/навыков. Особо оговорим, что объектом нашей работы являются именно эмпирические и экспериментальные исследования терапевтических умений и навыков. В разделе, посвященном отечественным изысканиям в данной сфере, мы упоминаем ряд теоретических и прикладных статей, однако в первую очередь это сделано из-за определенного недостатка эмпирических материалов.

Изучение психотерапевтических навыков/умений: зарубежная перспектива

Тема психотерапевтических и консультативных навыков, обучения психотерапии весьма серьёзно изучена в западной психологии. Существует множество различных исследований и исследовательских инструментов (шкалы, опросники) для изучения данной сферы.

Одним из ведущих коллективов, исследующих психотерапевтические и консультативные навыки, является лаборатория исследований консультативной психологии в Университете Мэриленда, под руководством Клары Хилл. Данным авторам принадлежит, пожалуй, наибольшее число работ по скрупулёзному исследованию помогающих навыков.

В частности, в 1981 году коллектив под руководством Клары Хилл опубликовал результаты трехлетнего лонгитюдного исследования, проводимого в течение трех лет на 12 студентах докторской программы по консультативной психологии [20]. В течение трех лет проводился анализ записей консультативных сессий, проводимых студентами. На начальном этапе обучения не было выявлено значимых различий в уровне студентов. В ходе исследования было выявлено, в частности, что со временем уменьшалось количество задаваемых студентами вопросов, увеличивалось количество поддерживающих реплик. Также было отмечено, что основной рост и развитие отмечалось в так называемых консультативных навыках высокого порядка (*high-order counseling abilities*), таких как тайминг сессии, уместность интервенции, следование за динамикой клиента и уверенность в себе, а не в базовых консультативных навыках.

Коллективом данной лаборатории также выполнено исследование опыта и переживаний обучаемых психотерапевтов (а именно изменения уровня тревожности, самооценки, самоэффективности, контрпереноса и базовых терапевтических навыков) в ходе вводного семестрового курса по психотерапии. Оценивалось также и восприятие обучаемых тренерами, супервизорами и клиентами [14]. Количественный анализ выявил, что за семестр у обучаемых снизился уровень тревожности и вырос уровень базовых навыков. Качественный же анализ выявил, что обучаемые испытывают в ходе проводимых сессий ряд реакций, часть из которых мешает им действовать максимально эффективно. Они стараются фокусироваться на клиенте и подавляют свои собственные чувства.

Lent и Hill проводят большой анализ литературы, посвященной исследованиям помогающих навыков [17]. Авторы сравнивают как различные подходы к обучению, так и различные подходы к собственно исследованию навыков. Авторы отмечают, в частности, что эффективность обучения напрямую не зависит как от уровня обучаемых (*graduate vs undergraduate*), как и от критериев измерения. В целом авторы заключают, что большинство исследований помогающих навыков весьма слабы методологически, позволяют сделать весьма мало конкретных выводов, и данная тема нуждается в серьезной дальнейшей разработке.

Под руководством того же автора выполнена работа по исследованию работы со сновидениями, в том числе, в связи с навыками психотерапевта [28]. Исследование в основной своей части было посвящено возникающим в ходе сессий работы со сновидениями интен-

циям к действию и реализации данных интенций в дальнейшем. А именно: на материале 90-минутных сессий, посвященных работе со сновидениями и проведенных с 30 взрослыми волонтерами было установлено, что в среднем клиенты имеют интенцию на выполнение проясненных планов и затем в большей части их реализовывали. Конкретная интенция зависела, в частности, от восприятия клиентами действий терапевта. Другими переменными являлись также вовлеченность клиента в сессию и трудность плана по реализации. Что касается переменных, влияющих на реализацию, то ими являются сложность плана реализации и собственно качественно интенция сама по себе.

Исследуя вопрос терапевтических навыков Хилл также предлагает шкалу оценки помогающих навыков для оценки восприятия клиентом применяемых терапевтом навыков, а также для оценки эффективности обучения (навыкам). Для подтверждения возможности данного использования проведено два исследования на 322 и 204 испытуемых клиентах. По результатам исследования подтверждена эффективность использования данной шкалы [19].

Также Lent, Hill и Hoffman [22] разработали шкалу оценки самоэффективности консультанта. На базе исследования, проведенного на 345 студентах было выделено шесть составляющих шкалы, которые можно объединить в три фактора: фактор помогающих навыков, к которому относятся навыки инсайта (самораскрытие, раскрытие, интерпретация, прояснения чувств), навыки исследования (открытые вопросы, слушание, перефразирование, переспрашивание), навыки действия (снабжение информацией, ролевое проигрывание, домашние задания); фактор управления сессией; а также фактор препятствий, к которому относятся конфликты в отношениях (негативные чувства и пр.) и дистресс клиента.

Те же авторы проводят исследования различных вариантов само-эффективности консультантов-новичков во взаимосвязи с восприятием понятия качества сессии [12]. В рамках исследования 110 консультантам-новичкам было предложено два варианта шкалы самоэффективности консультанта (см. выше) — общий вариант и клиенто-специфический вариант, который измеряет способность проявлять помогающее поведение с конкретным данным клиентом. Найдена высокая зависимость (возрастающая с течением сессий) между двумя данными вариантами шкалы. Как один из результатов, хотя и, как отмечают авторы, не самых надежных, выделяется связь между высокой оценкой по клиент-специфичной шкале и большей конгрунтностью (схожестью) в восприятии качества сессии консультантом и клиентом.

Продолжая данную тематику, Хилл с коллегами выдвигает гипотезу о возможной проверке эффективности обучения помогающим навыкам психотерапевтов-новичков [18]. Авторы создают почву для дальнейших экспериментальных исследований, особенно подчер-

квивая крайнюю важность пристальной оценки эффективности освоения навыков.

Также, изучая процесс подготовки психотерапевтов, авторский коллектив из различных университетов под руководством Клары Хилл проводят исследования переживаний начинающих психотерапевтов в ходе семестрового вводного терапевтического курса [10]. Полученные в результате качественного анализа еженедельных журналов обучения (записи бесед и обсуждений студентов) данные касаются пяти важных сфер: чувства о себе в роли психотерапевта; внимание к реакциям на клиента; обучение и использование помогающих навыков; реакция на супервизию; переживания, помогающие расти (профессионально).

Продолжая данную тему, исследовательская группа под руководством Клары Хилл исследует результаты и предпосылки результатов обучения студентов-бакалавров (*undergraduates*) помогающим навыкам [16]. Авторы ссылаются на опыт программ обучения помогающим навыкам, разработанных в семидесятые годы на базе рожерианской модели. На материале трех учебных групп (лабораторных классов, длящихся на протяжении 15 недель), в которых участвовало 85 студентов, было установлено, что прошедшие обучение студенты в ходе дальнейшей работы (как было установлено в ходе последующих сессий, проводимых ими со своими коллегами) применяли больше техник, направленных на самоисследование клиента, воспринимались клиентами как более эмпатичные, а также воспринимали себя как более эффективных в работе (*self-efficacy*).

Исследованиями психотерапевтических навыков/умений занимается также и множество других авторов.

Одно из последних исследований [15], проведенное методом опроса среди 161 директора обучающих программ (*training directors*) (по отраслям, подлежащим аккредитации АРА: из 365 аккредитованных АРА программ вообще, в том числе клинической (104), консультативной (29) и школьной (27) психологии), показало следующее: в двух третьих программ по консультативной и клинической психологии практикум начинается на втором году обучения, в половине программ по школьной психологии — на первом, 77% программ имеют специальные систематические инструменты оценки готовности к практикуму и около 2,5% студентов не допускаются до практикума (оставляются на год дополнительной подготовки). Данное исследование показывает то, насколько большую важность имеет регулярная оценка программами своего содержания, конкретной системы курсов и оценки навыков в свете подготовки к реальной работе с реальной аудиторией.

Eubanks-Carter, Muran, Safran предлагают так называемую альянс-фокусированную модель обучения психотерапевтов (AFT — *Alliance-Focused Training*) [13]. В рамках данной модели предполагается обучение установлению альянса через метакоммуникацию о разрывах, возникающих в работе с клиентами (идея, надо

заметить, близка той, что высказана Вольфгангом Кайлем о герменевтической эмпатии). В качестве конкретных техник для данного обучения предлагаются супервизорские задания: анализ видеозаписей моментов разрыва, осознанное ролевое проигрывание данных моментов, тренировка наполненности сознания (*mindfulness training*, где *mindfulness* понимается как способность осознавать свой опыт в конкретный момент, подходя к нему безоценочно (нельзя не заметить, что определение весьма близко к рожерианскому понятию конгруэнтности)).

Е. Teuber и F. Teuber [25] предлагают в своей методической работе технологии обучения работе с процессуальным аспектом в терапии, ориентированной на отношения. Авторы предлагают конкретные способы обучения работе, нацеленной на процесс в рамках парадигмы отношений (*relational therapies*).

Группа авторов из университета Висконсин-Мэдисон и университета штата Калифорния провела исследование культурной идентичности консультантов, занимающих академические позиции [11]. В результате анализа биографических интервью было установлено, что основной отличительной чертой данной социальной группы является бикультурная или трикультурная идентичность.

Moyers и Miller [24] задаются вопросом: действительно ли низкий уровень эмпатии у терапевта может быть токсичен? Авторы анализируют исследовательскую литературу и приводят взаимосвязь уровня эмпатии с различными факторами, например: связь между уровнем эмпатии лечащего специалиста и результатом лечения зависимости от различных наркотических веществ и алкоголя; эмпатией и сопротивлению терапии и пр.

Из данного обзора можно заключить, что зарубежные исследования сосредоточены преимущественно в области терапевтических навыков/умений, хотя и трудно обозначить какую-то единую концепцию исследований, методологически их объединяющую. Тем не менее, при всем многообразии, возможно выделение научной школы. Работающей в данной тематике (напр., школа Клары Хилл). Далее рассмотрим отечественную перспективу в исследовании данной области.

Изучение психотерапевтических навыков/умений: отечественная перспектива

Что касается отечественных работ, посвященных изучению терапевтических и консультативных навыков/умений, то их количество является весьма небольшим, однако возможно отметить некоторые работы.

Так, например, А.А. Шапорева в своей статье обсуждает вопрос подготовки системных семейных психотерапевтов в России [9]. Рассматривая различные варианты построения обучающих программ автор предлагает свое определенное видение последовательности обучения.

Интересными представляются работы Т.Д. Карягиной в сфере изучения эмпатии. Так в одной из работ на примере обучения на начальных стадиях понимающей психотерапии Ф.Е. Василюка автор рассматривает вопрос развития эмпатии в процессе профессионального роста консультанта [3]. При этом совершается попытка рассмотреть эмпатию как высшую психическую функцию (по Л.С. Выготскому).

В другой своей работе Т.Д. Карягина с соавтором предлагает модель развития эмпатии как способности, разработанную на базе модели способностей, предложенной В.Д. Шадриковым [4]. Данный подход весьма любопытен, что будет отмечено нами далее.

Гештальт-терапевт И.А. Погодин рассматривает сущность и особенности процесса обучения диалогово-феноменологической психотерапии, предлагая также оригинальную модель обучения, позволяющую обучаемому особым образом прочувствовать терапевтическую модель изнутри [7].

В.В. Архангельская также ставит вопрос о статусе психотерапии и консультативной психологии, обсуждая вопрос становления консультативной психологии как научной специальности [1]. Автор анализирует публикационную активность в данной области, заключая, что множество материалов, идущих «под рубрикой» других психологических направлений (клиническая психология, психология личности, коррекционная психология и др.) возможно объединить как на самом деле принадлежащие направлению консультативной психологии.

А.В. Махнач рассматривает психотерапию как профессиональную область, обсуждает сложности, связанные с психотерапией как с профессией в России — в частности, общие вопросы системы профессиональной подготовки, вопрос профессионального отбора и оценки качеств [6].

В одной из наших работ мы рассматриваем технологию обучения студентов навыкам и установкам экзистенциальной психотерапии, предлагая интегральную модель обучения данным установкам через призму яломианской концепции экзистенциальной психотерапии [5].

Вопрос обучения психотерапии и конкретным навыкам также серьёзно затрагивается в школе «понижающей психотерапии» Ф.Е. Василюка. Так, сам Ф.Е. Василюк описывает базовые принципы обучения понимающей психотерапии и конкретным техникам данного подхода в рамках своих статей и докторской диссертации (см. напр. [2]). В данном подходе уделяется отдельное особое внимание базовым навыкам психотерапевта.

Возможно заключить, что данная тематика в отечественной психологии разработана весьма слабо, особенно это касается конкретных эмпирических и экспериментальных исследований данной тематики.

Заключение

В настоящей работе мы рассмотрели актуальное состояние такой области психологии, как изучение навыков/умений психотерапевта. Можно заключить, что данное направление достаточно развито на западе, в том числе имеются целые научные школы, построенные вокруг изучения терапевтических навыков. Нам удалось найти не так много отечественных исследований, однако некоторые из тех, что нами были приведены, демонстрируют весьма оригинальный подход к изучению психотерапии, давая надежду на интеграцию отечественной психологии с мировой психотерапией. В целом, возможно заключить, что даже несмотря на определенную проработанность этой темы в зарубежной психологии, имеется весьма широкое перспективное поле для дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельская В.В. Консультативная психология на пути к научной специальности // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 158—179.
2. Василюк Ф.Е. Понижающая психотерапия как психотехническая система: Автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва. 2007. 50 с.
3. Карягина Т.Д. Проблема формирования эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 38—54.
4. Карягина Т.Д., Иванова А.В. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию // Консультативная психология и психотерапия. 2013. №4. С. 182—207.
5. Крючков К.С. Яломианская система экзистенциальной психотерапии как интегральная модель для преподавания экзистенциализма студентам: Сборник научных статей и рабочих материалов к докладам участников II Международной конференции «Философия и психотерапия». СПб: «Анатолия». 2014. С. 150—154.
6. Махнач А.В. Актуальные вопросы профессионального отбора и обучения профессии «психотерапевт» // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 2. С. 192—219.
7. Погодин И.А. Особенности обучения в образовательных программах по диалогово-феноменологической психотерапии // Общество: социология, психология, педагогика. 2013. № 4. С. 49—56.
8. Хейли Дж. Что такое психотерапия? СПб: Питер, 2002. 224 с.
9. Шапорева А.А. К вопросу о подготовке специалистов в области семейной психотерапии в России // Вестник славянских культур, 2011. Т. 20, №2. С. 84—87.
10. Becoming psychotherapists: experiences of novice trainees in a beginning graduate class / Hill C. [et. al.] // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44, № 4. P. 434—449. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.434.

11. Class Jumping Into Academia: Multiple Identities for Counseling Academics / Nelson M.L. [et. al.] // Journal of Counseling Psychology. 2006. Vol. 53, № 1. P. 1—14. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.1.
12. Client-Specific Counselor Self-Efficacy in Novice Counselors: Relation to Perceptions of Session Quality / Lent R. [et. al.] // Journal of Counseling Psychology. 2006. Vol. 53, № 4. P. 453—463. doi: 10.1037/0022-0167.53.4.453.
13. *Eubanks-Carter C., Muran J.C., Safran J.D.* Alliance-Focused Training // Psychotherapy. 2015. Vol. 2015, № 2. P. 169—173. doi: 10.1037/a0037596.
14. Experiences of Novice Therapists in Prepracticum: Trainees', Clients', and Supervisors' Perceptions of Therapists' Personal Reactions and Management Strategies / Williams E.N. [et. al.] // Journal of Counseling Psychology. 1997. Vol. 44, № 4. P. 390—399. doi: 10.1037/0022-0167.44.4.390
15. *Hatcher R., Wise E., Grus C.* Preparation for Practicum in Professional Psychology: A Survey of Training Directors // Training and Education in Professional Psychology. 2015. Vol. 9, № 1. P. 5—12. doi: 10.1037/tep0000060.
16. Helping Skills Training for Undergraduates: Outcomes and Prediction of Outcomes / Hill C. [et. al.] // Journal of Counseling Psychology. 2008. Vol. 55, № 3. P. 359—370. doi: 10.1037/0022-0167.55.3.359.
17. *Hill C., Lent R.* A narrative and meta-analytic review of helping skills training: time to revive a dormant area of inquiry // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2006. Vol. 43, № 2. P. 154—172. doi: 10.1037/0033-3204.43.2.154.
18. *Hill C., Stahl J., Roffman M.* Training novice psychotherapists: helping skills and beyond // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. 2007. Vol. 44, № 4. P. 364—370. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.364.
19. *Hill C., Kellems I.* Development and Use of the Helping Skills Measure to Assess Client Perceptions of the Effects of Training and of Helping Skills in Sessions // Journal of Counseling Psychology. 2002. Vol. 49, № 2. P. 264—272. doi: 10.1037/0022-0167.49.2.264.
20. *Hill C., Charles D., Reed K.* A Longitudinal Analysis of Changes in Counseling Skills During Doctoral Training in Counseling Psychology // Journal of Counseling Psychology. 1981. Vol. 28, № 5. P. 428—436. doi: 10.1037/0022-0167.28.5.428.
21. *Imel Z., Wampold B.* The Importance of Treatment and the Science of Common Factors in Psychotherapy // Handbook of counseling Psychology. 4th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2008. P. 249—262.
22. *Lent R., Hill C., Hoffman M.A.* Development and Validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales // Journal of Counseling Psychology. 2003. Vol. 50, № 1. P. 97—108. doi: 10.1037/0022-0167.50.1.97.
23. *Miller S., Duncan B., Hubble M.* The Heart & Soul of Change: What Works in Therapy. N.Y.: American Psychological Association. 1999. 462 p.
24. *Moyers T., Miller W.* Is Low Therapist Empathy Toxic? // Psychology of Addictive Behaviors. 2013. Vol. 27, № 3. P. 878—884. doi: 10.1037/a0030274.
25. *Teyber E., Teyber F.M.* Working With the Process Dimension in Relational Therapies: Guidelines for Clinical Training // Psychotherapy. 2014. Vol. 51, № 3. P. 334—341. doi: 10.1037/a0036579.
26. *Thomas M.* The Contributing Factors of Change in a Therapeutic Process // Contemporary Family Therapy. 2006. Vol. 28, № 2. P. 201—210. doi: 10.1007/s10591-006-9000-4.
27. *Van Deurzen E.* Skills in Existential Counselling & Psychotherapy. Thousand Oaks, CA: Sage. 2011. 176 p. doi: 10.4135/9781446220771.
28. *Wonnell T., Hill C.* Predictors of Intention to Act and Implementation of Action in Dream Sessions: Therapist Skills, Level of Difficulty of Action Plan, and Client Involvement // Dreaming. 2005. Vol. 15, № 2. P. 129—141. doi: 10.1037/1053-0797.15.2.129.

Counseling psychology and psychotherapy skills studies: actual state in Western and Russian Psychology

K.S. Kryuchkov,

*PhD-student of the Personality Psychology Division, Psychology Department,
National Research University — Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kkryuchkov@hse.ru*

The article presents a brief review of studies concerning the current status of the psychotherapeutic and counseling skills in the West (mainly in the USA) and in Russia. Papers written by the fellows of the leading US labs in this field and by other scientists are reviewed in this article alongside with investigations of several Russian psychological institutions. We also introduce some theoretical and methodological papers of Russian scholars.

Keywords: psychotherapy, counseling psychology, psychotherapy skills, psychotherapy studies, psychotherapy training.

REFERENCES

1. Arkhangel'skaya V.V. Konsul'tativnaya psikhologiya na puti k nauchnoi spetsial'nosti [Advisory psychology: on a way to a scientific speciality]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2010, no. 1, pp. 158—179. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema [Understanding psychotherapy as the system psychotechnical]: Avtoref. diss. na soiskanie uchenoi stepeni doktora psikhologicheskikh nauk, Moskva, 2007. 50 p. (In Russ.).
3. Karyagina T.D. Problema formirovaniya empatii [The problem of empathy development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2010, no. 1, pp. 38—54. (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Karyagina T.D., Ivanova A.V. Empatiya kak sposobnost': struktura i razvitie v khode obucheniya psikhologicheskomu konsul'tirovaniyu [Empathic as an ability: structure and development in the process]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, no. 4, pp. 182—207. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Kryuchkov K.S. Yalomianskaya sistema ekzistentsial'noi psikhoterapii kak integral'naya model' dlya prepodavaniya ekzistentsializma studentam [Yalomianskaya system existential psychotherapy as an integrated model for teaching students to existentialism]. *Sbornik nauchnykh statei i rabochikh materialov k dokladam uchastnikov II Mezhdunarodnoi konferentsii "Filosofiya i psikhoterapiya"*. SPb: "Anatoliya", 2014, pp. 150—154. (In Russ.).
6. Makhnach A.V. Aktual'nye voprosy professional'nogo otbora i obucheniya professii "psikhoterapevt" [Current issues in professional selection and job training in psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2011, no. 2, pp. 192—219. (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Pogodin I.A. Osobennosti obucheniya v obrazovatel'nykh programmakh po dialogovo-fenomenologicheskoi psikhoterapii [Features of training in educational programs for dialog-phenomenological psychotherapy]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2013, no. 4, pp. 49—56. (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Kheili Dzh. Chto takoe psikhoterapiya? [What is psychotherapy?]. SPb: Piter, 2002. 224 p. (In Russ.).
9. Shaporeva A.A. K voprosu o podgotovke spetsialistov v oblasti semeinoi psikhoterapii v Rossii [On the topic of education in the field of family psychotherapy in Russia]. *Vestnik slavyanskikh kul'tur*, 2011, no.2, T 20, pp. 84—87.
10. Becoming psychotherapists: experiences of novice trainees in a beginning graduate class. Hill C. [et. al.]. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2007, vol. 44, no. 4, pp. 434—449. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.434.
11. Class Jumping Into Academia: Multiple Identities for Counseling Academics. Nel-son M.L. [et. AL.]. *Journal of Counseling Psychology*, 2006, vol. 53, no. 1, pp. 1—14. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.1.
12. Client-Specific Counselor Self-Efficacy in Novice Counselors: Relation to Perceptions of Session Quality. Lent R. [et. Al.]. *Journal of Counseling Psychology*, 2006, vol. 53, no. 4, pp. 453—463. doi: 10.1037/0022-0167.53.4.453.
13. Eubanks-Carter, C., Muran, J.C., & Safran, J. D. Alliance-Focused Training. *Psychotherapy*. 2015, vol. 2015, № 2. P. 169—173. doi: 10.1037/a0037596. doi: 10.1037/ a0037596.
14. Experiences of Novice Therapists in Prepracticum: Trainees', Clients', and Supervisors' Perceptions of Therapists' Personal Reactions and Management Strategies. Williams E.N. [et. Al.]. *Journal of Counseling Psychology*, 1997, vol. 44, no. 4, pp. 390—399. 10.1037/0022-0167.44.4.390
15. Hatcher R., Wise E., Grus C. Preparation for Practicum in Professional Psychology: A Survey of Training Directors. *Training and Education in Professional Psychology*, 2015, vol. 9, no. 1, pp. 5—12. DOI: 10.1037/tep0000060.
16. Helping Skills Training for Undergraduates: Outcomes and Prediction of Outcomes. Hill C. [et. Al.]. *Journal of Counseling Psychology*, 2008, vol. 55, no. 3, pp. 359—370. doi: 10.1037/0022-0167.55.3.359.
17. Hill C., Lent R.A narrative and meta-analytic review of helping skills training: time to revive a dormant area of inquiry. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2006, vol. 43, no. 2, pp. 154—172. doi: 10.1037/0033-3204.43.2.154.

18. Hill C., Stahl J., Roffman M. Training novice psychotherapists: helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 2007, Vol. 44, no. 4, pp. 364—370. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.364.
19. Hill C., Kellems I. Development and Use of the Helping Skills Measure to Assess Client Perceptions of the Effects of Training and of Helping Skills in Sessions. *Journal of Counseling Psychology*, 2002, vol. 49, no. 2, pp. 264—272. doi: 10.1037/0022-0167.49.2.264.
20. Hill C., Charles D., Reed K. A Longitudinal Analysis of Changes in Counseling Skills During Doctoral Training in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 1981, vol. 28, no. 5, pp. 428—436. doi: 10.1037/0022-0167.28.5.428.
21. Imel Z., Wampold B. The Importance of Treatment and the Science of Common Factors in Psychotherapy. *Handbook of counseling Psychology*. 4th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2008, pp. 249—262.
22. Lent R., Hill C., Hoffman M.A. Development and Validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 2003, vol. 50, no. 1, pp. 97—108. doi: 10.1037/0022-0167.50.1.97.
23. Miller S., Duncan B., Hubble M. The Heart & Soul of Change: What Works in Therapy. American Psychological Association, 1999, 462 p.
24. Moyers T., Miller W. Is Low Therapist Empathy Toxic? *Psychology of Addictive Behaviors*, 2013, vol. 27, no. 3, pp. 878—884. doi: 10.1037/a0030274.
25. Teyber E., Teyber F.M. Working With the Process Dimension in Relational Therapies: Guidelines for Clinical Training. *Psychotherapy*, 2014, Vol. 51, no. 3, pp. 334—341. doi: 10.1037/a0036579.
26. Thomas M. The Contributing Factors of Change in a Therapeutic Process. *Contemporary Family Therapy*, 2006, vol. 28, no. 2, pp. 201—210. doi: 10.1007/s10591-006-9000-4.
27. Van Deurzen E. Skills in Existential Counselling & Psychotherapy. Thousand Oaks, CA: Sage. 2011. 176 p. doi: 10.4135/9781446220771.
28. Wonnell T., Hill C. Predictors of Intention to Act and Implementation of Action in Dream Sessions: Therapist Skills, Level of Difficulty of Action Plan, and Client Involvement. *Dreaming*, 2005, vol. 15, no. 2, pp. 129—141. doi: 10.1037/1053-0797.15.2.129.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

Реферативный обзор диссертации Денниса Стива Смит «Прогностический характер сопряженности показателей культурной идентичности, ценностной ориентации, аккультурации с показателем учебной мотивации в поликультурном образовательном пространстве»

Н.Б. Флорова,

кандидат биологических наук, сотрудник информационно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, ninaflorova@yandex.ru

Современный уровень глобальной научной школы доказательной профилактики позволяет оценивать способность учащегося адаптироваться к сложному социуму и предупреждать личностные расстройства. Сложность социума в образовательном пространстве во многом обусловлена его поликультурностью. В Юго-Восточной Азии давно и успешно реализуются научно обоснованные междисциплинарные транс-национальные проекты, ориентированные на управление учебной мотивацией как фактором качества образовательного процесса. Обсуждается методологическая функция понятия культурной идентичности в образовательном процессе в контекстах проблем адаптации детей-носителей «микс-культуры» и «третьей культуры» в современном мире, феномена их «культурной бездомности» и специфики учебной мотивации. Новейшие данные по ресурсам прогнозирования качества обучения будут интересны специалистам по психологии образования, превентологам и многим другим.

Ключевые слова: культурная идентичность; ценностная ориентация; аккультурация; учебная мотивация; поликультурное образовательное учреждение; учащиеся-носители разных культур; дети третьей культуры; учащиеся-носители культуры «принявшей» страны.

Для цитаты:

Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Денниса Стива Смит «Прогностический характер сопряженности показателей культурной идентичности, ценностной ориентации, аккультурации с показателем учебной мотивации в поликультурном образовательном пространстве» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4, № 2. С. 54—63. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77356.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Florova N.B. Review of dissertation "The predictive relationship between cultural identity, value orientation, acculturation and the cross-cultural student's academic motivation in the international school setting" by Dennis Steve Smith [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014, vol. 4, no. 2. pp. 54—63. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n1/77365.shtml> (Accessed dd.mm. yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Объект и вывод исследования

Лонгитюдное прогностическое корреляционное исследование (2014—2015 гг.) выявило внутренние взаимосвязи компонентов образовательного процесса. Выборку составили 110 учащихся старших классов (10—12 ступени обучения), 28 национальностей из общеобразовательной поликультурной школы в Бангкоке (Таиланд), аккредитованной Западной Ассоциацией школ и колледжей Western Association of Schools and Colleges (WASC) из 36 преподавателей 25 из США, 4 из Таиланда, 5 из Канады, по одному из Кореи, Китая [1].

Инструментами исследования служили опросники и шкалы — ценностной ориентации Portraits Value Questionnaire (PVQ), социокультурной адаптивности Socio-Cultural Adaptive Scale (SCAS), паттернов адаптивного обучения Patterns of Adaptive Learning Styles (PALS). Оценочные инструменты детально описаны, обоснован их выбор.

Методом иерархической множественной регрессии установлены прогностические взаимосвязи между несколькими переменными предикторного характера (культурная идентичность, ценностная ориентация, аккультурация) и одной критериальной-эталонной переменной (учебная мотивация учащегося). Автор предполагает, что личностная ценностная ориентация и аккультурация являются наилучшими прогностическими факторами в отношении внешней учебной мотивации.

Структура работы

Вводная часть (первая глава) носит установочный характер и является ключевой. В ней автор подчеркивает, что в современном мире продолжает нарастать масштаб глобализации как следствие бурного развития высоких технологий общения, трудовой иммиграции, международных образовательных и иных программ об-

мена. Глобализация позволяет людям-носителям разных культур взаимодействовать, что отражается и на школьном обучении XXI века. Автор ссылается на работы 2005—2007 гг., в которых впервые были сформулированы понятия интегрирования людей как в свои собственные семьи, так и в культурный контекст общества. Позднее, в 2009 г., проблемы обучения нового столетия связываются с утратой однородности в составе групп обучающихся, их культурных установках, социальном происхождении и с внедрением принципа поликультурности в рамках общей образовательной структуры. Процесс замещения особенно стал заметен по мере притока в образовательные учреждения так называемых кросс-культурных (микс-культурных) детей (cross-cultural kids (ССК)). Этот термин заимствован из генетики и с 2006 г. применяется для обозначения любого индивида, который в детстве жил или общался с представителями двух или более иных культур. Впоследствии, вплоть до 2012 года, продолжали появляться другие термины, например «дети третьей культуры» (third culture kids (ТСК)), учащиеся «ведущей» или «принимающей» национальной культуры (host nation students) и другие.

Как следствие притока ССК, поликультурность появилась в образовательных учреждениях — есть данные 2013 года об одновременном обучении детей 10—50 различных национальностей и культур в одной школе. Одновременно в последние годы стали появляться данные о снижении успеваемости в таких школах, факты несоответствия образовательных стандартов реальностям обучения, например в географических изолятах; встала проблема найма учителей с опытом классной работы в многонациональных школах; однако постепенно появилось понимание того, что такой подход чреват изоляцией учителя от его собственной культуры, вместо того чтобы развивать глобальное культурное пространство.

Недавно показано, что такие привлеченные учителя естественно стремятся развивать взаимоотношения с коллегами из стран со сходной культурой и приобретают опыт «инаковости» при общении с представителями наций, которые могли бы ограничить их культурный кругозор и развитие. С другой стороны, есть данные о том, что большинство общеобразовательных школ не смогли предоставить таким учителям широкие возможности для профессионального развития и повышения компетентностей и продолжают работать по методическим стандартам для монокультурных школ.

Автор полагает, что мотивация на обучение в поликультурной школе должна по-прежнему исходить из уникальности личности каждого учащегося, поэтому задачей учителя является поиск такой мотивации, которая отвечала бы особенностям культуры ученика.

Обозначается в качестве ключевого понятие мотивации на обучение как мощного предиктора успеваемости на материале публикаций последней декады.

Исследователи расходятся в оценке значимости различных факторов для учебной мотивации; большинство полагает, что это ценностная ориентация и культурная идентичность, особенно в поликультурных школах. Такие работы начали появляться уже в конце 90-х годов. В середине 2000 годов к факторам, влияющим на успеваемость, отнесли также социальное благополучие и аккультурацию, гендерность, степень обучения, регион проживания, длительность проживания в «принявшей» стране, количество переездов из страны в страну.

Таким образом, в основу работы положен тезис: моделирование образовательного процесса в поликультурной школе требует знания факторов, имеющих влияние на учебную мотивацию в популяциях ССК и навыка выявления возможной предикторной функции какого-либо фактора или их групп.

Цель работы сформулирована следующим образом: совершенствовать понимание предикативных взаимосвязей, которые могут иметь место между учебной мотивацией в популяции ССК, ее культурной идентичностью, ценностной ориентацией, аккультурацией в диапазоне вариаций гендерности, ступени обучения, продолжительности пребывания в «принимающей» стране, места проживания, количества перемещений из страны в страну. В качестве теоретической платформы применены ключевые фундаментальные исследования: концепция индивидуализма и коллективизма Hofstede (1980), теория мотивационного конфликта Hofer (2007), теория аккультурации Berry & Kim (1998), теория целевого ориентирования на академическую успеваемость McClelland (1951). Их содержание раскрыто в последующем подразделе **Предпосылки**.

Этому обсуждению предшествует описание особенностей дискретного образовательного пространства в учебном классе поликультурной школы и необходимых компетенций педагогического состава. Подчеркивается, что глобализация размывает границы между социальными группами и культурами, что сказывается и на атмосфере поликультурной школы. В то же время еще мало известно о влиянии глобализации на учебную мотивацию учащихся таких школ. К сожалению, исследователи констатируют, что преподаватели, администрация и охрана поликультурных школ упускают из виду культурные и личностные факторы при выстраивании школьной политики, в образовательном процессе и стремлении способствовать развитию учащихся. Этот момент реально проблематичен, поскольку установлено, что учащиеся с различной культурной идентичностью проявляют различные типы учебной мотивации. Вопрос осложняется завышенными ожиданиями высокой учебной мотивации и высокого уровня социализации у детей со стороны многих родителей. Есть данные 2010 года, что такие ожидания родителей можно считать фактором, провоцирующим мотивационные конфликты учащихся, по мере того как они стараются увязать свою культурную идентич-

ность, родительские ожидания и ценностные ориентации в заданном образовательном пространстве. Эти конфликты могут серьезно осложнить работу учителя с многонациональным поликультурным классом, если учитель будет отдавать предпочтение какому-то одному типу учебной мотивации перед другими, так как в результате часть учащихся будет чувствовать себя заброшенными.

В подразделе Постановка проблемы автор неоднократно указывает, что в современной системе образования необходимы новые стандарты подготовки и овладения компетенциями для самих педагогов, поскольку они чаще всего имеют типовое образование западного образца в США и Великобритании, тогда как учащиеся могут иметь образование других стандартов.

Автор ссылается на работы последних лет, из которых следует, что не все культуры разделяют западные взгляды на стандарты образования. Например, восточные культуры, как правило, акцентируются на механическом запоминании и коллективных усилиях в процессе обучения, в то время как западные культуры развивают навыки критического мышления и поддерживают индивидуальность.

Аналогично этому, студенты-носители культур, способствующих высокой академической успеваемости, мотивированы на обучение, а студенты-носители приоритета социального благополучия, мотивированы больше на социальные мероприятия.

Эти соображения, тем не менее, еще не вполне нашли понимание в системе государственного образования, особенно в школах, где сохраняется монокультурность популяция учащихся.

Даются определение и краткое описание предикторов, выбранных для исследования.

Автор полагает, что его исследование поможет лучше понять, каким образом выбранные переменные прогностической природы влияют на учебную мотивацию среди носителей смешанной культуры (ССК).

В этом разделе представлена иерархическая таблица, показывающая распределение изучаемых переменных по блокам.

Как видно, из трех предикторных переменных лишь блок 3 (ценностной ориентации) непосредственно связан с блоком 1 и результирующим блоком учебной мотивации.

Автор видит практическую ценность своего исследования для преподавателей, обучающихся по программам международного бакалавриата Advanced Placement (AP) или the International Baccalaureate (IB).

Владея информацией о взаимосвязанности переменных, входящих в структуру заинтересованности в обучении, преподаватели могут более эффективно мотивировать учащихся в пространстве учебного класса, а также могут поднять успеваемость и результативность обучения, интегрируя в обучение необходимые именно этим учащимся формы.

Если бы наилучшим предиктором учебной мотивации оказалась культурная идентичность, то преподаватель мог бы сосредоточиться как на индивидуальных, так и на коллективных методах учебной работы; если ценностная ориентация — инструментом обучения могли бы стать видеопроекты для ориентированных на социальное благополучие и внутриклассная работа в формате соревнования для ориентированных на достижение целей; если аккультурация, то можно было бы прибегнуть к вспомогательным содействующим ме-

Таблица 1
Распределение исследуемых параметров по блокам в иерархической модели для регрессионного анализа (по данным Dennis Steve Smith, 2015, UMI Number: 3687949)

Блок	Единица измерения
1	Демографические параметры (контрольные): пол, степень обучения, длительность пребывания в «принимающей» стране, место рождения, количество переездов из страны в страну
2	Культурная идентичность учащихся и родителей: индивидуализм, коллективизм
3	Личностная ценностная ориентация учащихся и родителей: нацеленность на достижение цели, нацеленность на социальное благополучие
4	Аккультурация

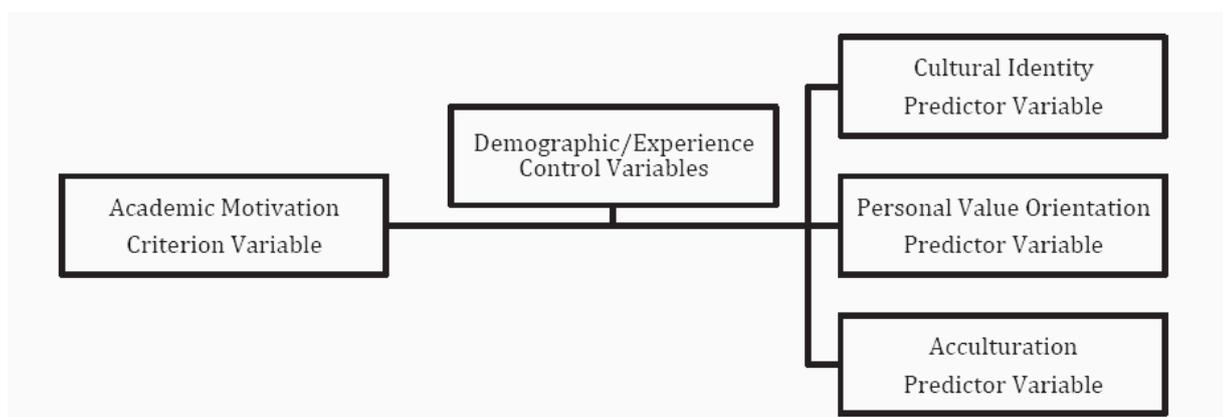


Рис. 1. Встраивание исследуемых переменных в иерархическую модель (по данным Dennis Steve Smith, 2015, UMI Number: 3687949)

тодикам. В любом случае преподаватель должен четко представлять себе, как он должен работать в поликультурном классе.

В подразделе «Вопросы и гипотезы» автор формулирует большое количество частных гипотез (12), относя их к нескольким (4) вопросам, а также выдвигает так называемые «нулевые» гипотезы (Null Hypotheses), что понятно и оправданно, так как исследуется наличие или отсутствие связей между переменными.

Приведенное в диссертации значительное количество частных гипотез и структура установочной части исследования по типу «вопрос — несколько гипотез» в сочетании с рядом нулевых гипотез — достаточно редкое явление в публикациях.

В подразделе «Идентификация переменных» детально описаны оценочные инструменты PVQ, PALS, SCAS и обоснован их выбор.

В подразделе «Определения» даны четкие определения рабочим терминам и понятиям (терминологический словарь):

Аккультурация — *Acculturation* — процесс регулирования своих собственных культурных ценностей в соответствии с таковыми в культуре «новой принимающей» страны (Berry, 1980; Manly et al., 1998)

Ориентирование на достижение целей — *Achievement Goal Orientation* — мотивация индивида на выполнение или вовлечение в выполнение учебных заданий (Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 2002)

Ориентирование на соответствие компоненту/ам системы ценностей — *Achievement Value Orientation* — мотивация индивида на достижение высокого уровня успехов в обучении и готовность приложить к этому значительные усилия (Kuhnle, Hofer, & Hofer, & Kilian, 2010)

Коллективизм — *Collectivism* — принятое в обществе представление о том, что люди должны быть объединены в сообщества, которые помогут им удовлетворять свои потребности так долго, как они могут поддерживать и сохранять уровень приверженности и преданности друг другу (Hofstede, 1980).

Ребенок кросс-культуры (микс-культуры) — *Cross-Cultural Kid* — люди, прожившие вместе или взаимодействовавшие с представителями двух и более иных культур в течение длительного времени в период собственного личностного развития (Van Reken & Bethel, 2006).

Культурная идентичность — *Cultural Identity* — осведомленность человека о своей принадлежности к конкретной этнической группировке (Hogg & Abrams, 1988).

Культура — *Culture* — сформированное у группы индивидов представление, отличающее ее от группы других людей (Hofstede, 2011).

«Кочевник по миру» — *Global Nomad* — летние молодежные программы, ориентированные на погружение в различные культуры мира. Также термин, обозначающий индивида любого возраста или национальности, который свои детские, подростковые и юношеские го-

ды, то есть в период развития, жил в одной или нескольких странах вне своей родной, ввиду особенностей семейной истории — профессии или места проживания родителей (McCaig, 1992).

Учащийся, принадлежащий коренной нации места проживания — *Host Nation Student* — учащийся, живущий в своей родной стране и внутри своей собственной культуры, обучающийся в поликультурной школе по собственному выбору вместо того, чтобы посещать местную школу (Hill, 2006).

Индивидуализм — *Individualism* — социокультурный термин, обозначающий, что индивид отвечает за свои собственные действия, и что он способен позаботиться о себе (Hofstede, 1980).

Поликультурная школа — *International School* — англоязычный термин, обозначающий учебное заведение, объединившее местные школы на территории принимающей страны (Cottrell, 2007; Dixon & Hayden, 2008).

Целеполагание — *Mastery Goal Orientation* — мотивация на такой подход к обучению, который бы развивал личностные компетенции каждого (Ames, 1992; Elliot & Church, 1997).

Ориентация на достижение цели — *Performance Goal Orientation* — мотивация на достижение успехов в обучении или выполнении задачи, с тем чтобы продемонстрировать самооценку или избежать впечатления о некомпетентности (Ames, 1992; Elliot & Church, 1997).

Ценностная ориентация социального благополучия — *Social Well-Being Value Orientation* — личностные предпочтения досуговой активности и стремление к немедленному получению удовольствий (Kuhnle et al., 2010).

Ребенок третьей культуры — *Third-Culture Kid* — индивид, который провел значительную часть своей жизни, пришедшейся на период развития, вне культуры своих родителей. Он выстраивает взаимоотношения со всеми окружающими культурами, полностью не принадлежа ни к одной. Несмотря на то, что он в течение жизни впитывает элементы каждой культуры, чувство принадлежности зависит от отношений с окружающими того же происхождения (Pollock & Van Reken, 1999).

Ценность — *Value* — желание или цель, лежащая в основе решений, принимаемых индивидом, и его действий (Schwartz, 1992).

Все эти определения и другие подробно разобраны во второй главе «Литературный обзор».

В объемной третьей «**Методическая часть**» и четвертой «**Результаты**» главах детализированы объекты и инструменты исследования, изложена совокупность полученных эмпирических данных, в пятой «**Обсуждение**», выявленные статистические результаты увязываются с массивом выдвинутых рабочих вопросов и гипотез (альтернативных и нулевых).

Читателю следует обратить внимание на глубину проработки конструктов выстроенных автором иерархических моделей взаимодействий, заявленных как гипотетические. Анализ сопровождается многочисленными отсылками к источникам литературы.

Так, оказалось, что модель соотношений между демографическими (пол, возраст, ступень обучения и место рождения) и жизненными параметрами (длительность проживания в Таиланде, количество перемещений) непригодна для прогнозирования учебной мотивации, ее продуктивности, ее избегания. По мнению автора, возраст, пол и ступень обучения не имеет решающего значения для формирования учебной мотивации. По литературным данным, по мере продвижения обучения от начальной школы к средней слабо снижается внутренняя мотивация на овладение математикой, а на общественные науки — остается постоянной; есть также данные, что не удалось обнаружить какую-либо линейную зависимость уровня обучения и внешней мотивации.

Не обнаружено связи учебной мотивации с фактором места рождения и частотой переездов, однако автор интерпретирует последнее наблюдение с осторожностью, замечая, что выборку исследования, вероятно, не следует считать действительно кросс-культурной, судя по данным анкетирования.

Уточняя этот момент, автор призывает не забывать формулировку определения «кросс-культурного ребенка» и приводит данные литературы о би- и мультикультуральных детях, детях национальных меньшинств, адаптированных в международное сообщество, и данные об их обучаемости, в сравнении с «отечественными» детьми, живущими в своей родной стране, но вынужденными перемещаться из одного ее региона в другие и вступать в контакты с различными субкультурами.

Автор вводит понятие «дети третьей культуры в сфере образования» (educational TCKs) и поясняет, что эти дети живут внутри своей родной страны, но посещают школы с различными культурными установками. Именно они создают смешанные школы на местах.

Поскольку ССК изучались открыто, в спонсируемой американскими службами поликультурной школе в Таиланде, то образовательную среду в этом учреждении можно считать вторичной культурой для обучающихся, не вписывающихся в обсуждаемые дескрипты. Только 6,4% участников исследования были американцами по рождению, и только 35% принадлежали к христианской общине.

Это означает, что школа, выбранная для исследования, достаточно дискретна в плане культуры и качества образовательной среды. Кроме того, 69% участников происходили из разных регионов Юго-Восточной Азии (Таиланд, Малайзия, Индонезия, Филиппины, Сингапур), 17% из Центральной Азии (Китай и Корея) и 6,4% из Индии. Поэтому совершенно не случайно, — пишет автор, — среди населения Юго-Восточной Азии так много социокультурно-различных групп. Взаимодействуя друг с другом, они создают новую культурную среду.

Показано, что внутри модели с компонентами индивидуализма и коллективизма, ССК с четкой куль-

турной идентичностью будет мотивирована на достижение целей и учебные достижения.

В следующей частной модели показано, что предположительные предикативные переменные личностной ценностной ориентации в действительности не являются эффективными предикторами мотивации на достижение учебных целей.

Показано также, что аккультурация не является значимым предиктором учебной мотивации на достижение целей в популяции ССК. Здесь автор отсылает читателя к давней работе Harter (1981), постулирующей, что школы и педагоги непреднамеренно подавляют внутреннюю мотивацию учащихся путем укрепления внешней мотивации через практику внутриклассной и общешкольной политики. Аналогично, в 2004 г. Wong сообщал, что учащиеся китайского происхождения, обучающиеся в университетах Австралии, подчиняют свои стили обучения и учебную мотивацию к принятым среди сверстников и преподавателей.

Автор подчеркивает, что в поликультурной школе необходимо создать внешне мотивированную образовательную среду, ориентированную и на ССК, что, по принципу обратной связи, мотивирует эту популяцию внутренне. Именно подавленной внутренней мотивацией автор объясняет отсутствие предикативности, указанное выше. Поэтому необходимо в дальнейшем изучать, насколько школьная среда, независимо от типа школы, влияет на внутреннюю мотивацию к обучению и целеполаганию.

Продемонстрировано, что аккультурация реально является мощным предиктором учебной мотивации: чем больше она затруднена, тем более прочно учащиеся удерживают позиции по эффективности учебной мотивации в популяции ССК. Многочисленные исследования свидетельствуют, что большинству ССК приходится аккумулироваться по меньшей мере в три культуры: школьную, местную, свою собственную; при этом совокупную аккумулирующую роль играет личностная система ценностей. Более того, личностная система ценностей в популяции ССК является наиболее оптимальным предиктором учебной мотивации на эффективность обучения.

Установлено, что ССК, не-индивидуалисты по культурной идентичности, более четко проявляют стратегии принятия-избегания в обучении. При этом такой студент не обязательно будет коллективистом. Учащиеся с сильной ориентацией на достижения и ССК с трудностями аккультурации в новых для себя условиях также более склонны к мотивации на такие стратегии.

Большое внимание уделено разделу о ***практическом применении результатов***. Автор предупреждает, что выявленные зависимости не носят универсального характера и должны быть воспроизведены на других популяциях учащихся, возможно другого возраста и в других условиях кросс-культуры. Данное исследование впервые столь детально проработало проблему особеннос-

тей популяции ССК в поликультурной школе. Оно показало, что действительно есть взаимосвязь культурной идентичности учащегося с типом учебной мотивации, предлагаемой в данном учебном коллективе (классе). Однако есть и данные о том, что трудно в ситуации поликультурности разграничить овладение и целеполагание. Некоторые авторы против того, чтобы считать индивидов носителями и какой-то одной культуры, и какой-то коллективистской. Это действительно справедливо для ССК, подвергающихся воздействию множества культур — родителей, друзей, места проживания, школьной. В результате, у многих ССК развивается феномен «культурной бездомности» (cultural homelessness), и они оказываются оторваны ото всех культур (Hoersting & Jenkins, 2011).

Автор наблюдал аналогичный феномен, проявлявшийся в том, что у учащихся не было твердого понимания своей культурной идентичности, особенно среди тех, кто не относился к индивидуалистическому типу и был ориентирован преимущественно на учебные достижения и стратегию либо эффективного выполнения, либо уклонения (невыполнения, избегания) в системе ценностной ориентации. Предикторная модель формирования целеполагания (внутренняя учебная мотивация) показала, что здесь задействована не только культурная идентичность. Когда мы вводим переменную культурной идентичности во второй блок предикторной модели ценностной ориентации, мы можем наблюдать, что учащиеся с четко выраженной идентичностью — либо в культурном контексте, либо в контексте индивидуализма или коллективизма — могут быть легче ориентированы на достижение целей. Когда мы вводим в модель другие предикторные переменные, — культурная идентичность теряет свое значение в процессе формирования учебной мотивации. Вероятно, в рамках данной работы популяция ССК не может быть четко охарактеризована по параметру индивидуализма и коллективизма, культурной идентичности, а это означает, что в *этой популяции может наблюдаться феномен культурной бездомности как результат воздействия фактора поликультурности.*

По существу, автор говорит о *методологическом значении фактора культурной идентичности в образовательном процессе и о соответствующих факторах риска*, хотя в тексте и нет прямого указания на этот ключевой момент.

Автор опирается на давнюю работу Hofe (2007), который предположил, что каждый индивид формирует свою систему ценностей исходя из собственного жизненного опыта и прожитых ситуаций. Теория мотивационных конфликтов Hofe's постулирует, что ценностная ориентация индивида определяет, каким образом этот индивид реагирует на предлагаемые ему виды обучающей деятельности, особенно если в них присутствуют элементы новизны или социальной активности. Те индивиды, для которых имеют ценность достижения, быстрее будут подключаться к обучению, и уча-

ствовать в видах деятельности, способствующей обучению; те же, кто ориентирован больше на социальное благополучие, выберут виды деятельности, способствующие успешной социализации. В зависимости от культурной разнородности в поликультурной школе, больше или меньше вероятность того, что внутри ССК будет преобладать личностная ценностная ориентация, сформированная на основе таковой среди родителей и сверстников (Kilian et al., 2013; Matthews et al., 2007). Предшествующие данные уже показали, что личностная ценностная ориентация может помочь понять, почему одни учащиеся охотно участвуют в образовательном процессе, а другие выбирают общественную деятельность (Bodas & Ollendick, 2005; Kuhnle et al., 2010), но не показали, есть ли какая-то связь между личностной ценностной ориентацией и критериями учебной мотивации, которые привлек в данной работе автор.

Автор считает, что полученные им данные углубляют понимание *специфики учебной мотивации ССК*: те из них, кто ценностно-ориентирован на учебные достижения, будут использовать оба типа внешней учебной мотивации — стремление к эффективности или стремление к невыполнению/избеганию. Отсюда следует, что *учащиеся, ориентированные на учебные достижения, могут быть мотивированы по крайней мере несколькими типами обучающей/учебной деятельности. Ключ к учебной мотивации детей с ССК — обеспечение условий для того, чтобы ССК, мотивированные на учебные достижения, действительно имели возможность получить поощрение со стороны родителей, учителей, а мотивированным на стратегию невыполнения/избегания — были предоставлены такие необходимые им виды деятельности, которые позволили бы им не чувствовать себя глупыми перед сверстниками.* Это понимание было (во многом интуитивно) продемонстрировано в начале 90-х годов прошлого столетия, например, Ames (1992). Этот автор указывает, что ССК, ориентированные на социально-полезную деятельность, в большинстве своем могут быть мотивированы только на эффективность обучения. Отсутствие взаимосвязанности между ценностной ориентацией на социальное благополучие и мотивацией стратегии избегания может быть связано с тем, что *учащиеся с учебной мотивацией на невыполнение заведомо сосредоточены на избегание наказания от педагога.* Ames предположил, что в стремлении минимизировать вероятность наказания за неподобающее поведение, такие учащиеся воздерживаются от участия в общественной деятельности на уровне своего класса. Это объясняет отсутствие связки между социальным благополучием и учебной мотивацией на невыполнение/избегание, обнаруженное автором рассматриваемой диссертации.

Как было видно на примере культурной идентичности, личностная ценностная ориентация не может служить предиктором учебной мотивации на достижение целей в популяции ССК. Помимо культурной иден-

тичности и личностной ценностной ориентации, автор исследовал также предикативную функцию аккультурации в учебной мотивации ССК. Когда учащихся «выкопали из родной почвы и пересадили» в новую страну, они переживают аккультурацию, которая положительно влияет на успеваемость, по ранним данным ряда исследователей (Berry & Kim, 1998; Cheung-Blunden & Juang, 2008). Большинство авторов, исследовавших этот вопрос, работали с учащимися, перемещенными из одной страны в другую для обучения, и при этом они оказываются в чуждом образовательном пространстве (университете или другом образовательном государственном учреждении).

При рассмотрении особенностей поликультурной школы необходимо иметь в виду, что **фактор аккультурации по своей природе является осложняющим**, так как школа сама по себе может оказаться третьей или четвертой культурой, в которую вынуждены погружаться ССК-носители и в которой они должны учиться ориентироваться (Hill, 2006).

Автор подтвердил это утверждение своим исследованием, показав, что **аккультурация может использоваться для прогнозирования учебной мотивации обоих типов — успешной и избегания**. Как и предыдущие предикторные переменные, аккультурация не является предиктором учебной мотивации на достижение целей. Вероятно, в процессе аккультурации внутренне мотивированные учащиеся адаптируются к внешней учебной мотивации и постепенно ощущают себя все комфортнее в новой образовательной среде, сохраняя способность вернуться к своей природной (привычной) мотивации.

Автор видит потенциал применения полученных данных в совершенствовании глобального транснационального образовательного пространства на уровне преподавателей, администрации, специалистов системы школьного образования. Он подчеркивает, что педагогам поликультурных школ необходимо четкое понимание того, как им идентифицировать учащихся по ценностной ориентации. В противоположность культурной идентичности, ценностная ориентация не может быть легко установлена по национальному признаку, поэтому педагоги должны владеть и этой методологией и использовать ее непосредственно в классах.

Автор обсуждает перспективы использования опросников PVQ и SCAS в качестве прогностических инструментов. Первый инструмент он предлагает применять ко всем вновь поступающим, несмотря на довольно длительную его «доводку». Выдвигается рекомендация использовать фактор прототипа как ценностный, для оценки успеваемости и социализации в соответствии с ценностной ориентацией, что уже ранее предлагалось Fries, Schmid, Dietz, and Hofer (2005). Формула прототипа включает краткое описание ценностной системы достижений (64 слова) и краткое описание ценностной системы социализации (69 слов) с предложением выбрать учащихся с той или иной идентичнос-

тью. Хотя этот инструмент не так надежен, как PVQ, его данные достаточно достоверны (Hofer et al., 2011). Кроме того, он может быть легко адаптирован к гендерному фактору.

Ввиду объема этого опросника и простоты оценки ответов, он может применяться раз в год чтобы отслеживать неизменность ценностной ориентации ССК.

Принимая аккультурацию как интегральный компонент образовательного процесса, автор предлагает The Socio-cultural Adaptation Scale (SCAS), позволяющий оценить интеграцию одновременно и в культуру новой страны, и в культуру образовательного пространства. Это касается «детей третьей культуры» и «кочевников».

Учащиеся с трудностями аккультурации могут подвергаться тестированию периодически, для оценки динамики погружения.

В последних разделах работы обсуждаются профессиональные компетенции педагогов, связанные с проблемой интеграции детей в поликультурный учебный коллектив, и особенности работы таких школ в целом.

Подчеркивается, что педагог поликультурной школы обязан уметь определять приоритетные виды учебной деятельности в своем классе и приоритетные типы учебной мотивации. Поскольку ценностная ориентация на достижения оказалась оптимальным предиктором обоих типов учебной мотивации, педагоги должны понимать, насколько применяемые им стратегии обучения позволяют ССК получить столь необходимое им поощрение, и насколько обеспечена в классе возможность компенсационной психологической разгрузки для тех ССК, кто не ориентирован на успех и опасается наказания и насмешек со стороны сверстников. **Это означает, что детям нужно позволить самим выбрать оптимальную для себя учебную мотивацию.** Такими видами учебной мотивации может быть групповой проект, устная презентация, семинар, выполнение рефератов. Педагог должен быть уверен, что каждый тип учебной деятельности отвечает ценностной ориентации детей, и что в ряде видов деятельности реально присутствует социальный компонент.

Поскольку ни личностная ценностная ориентация, ни аккультурация не могут быть установлены просто по внешнему впечатлению, взгляду, — поликультурные школы должны стараться понять особенности этих переменных применительно к каждому ученику и считать эту необходимость частью процесса принятия ученика в школьное сообщество. Такой подход можно реализовать, имея на вооружении новейшие инструменты оценки личностных качеств и свойств, ценностных ориентаций и аккультурации, подобно тому как это делается с помощью прототипной методики (Fries et al., 2005) и the SCAS (Searle & Ward, 1990).

Эти инструменты столь же необходимы педагогу, сколь и владение элементарными приемами медицинской помощи и другими. Владение такой информацией поможет педагогам понять приоритетные типы учебной мотивации, оптимальные для личностной

ценностной ориентации у детей в конкретном классе. Поликультурная школа к тому же получает инструмент для ежегодного мониторинга на протяжении всего цикла обучения, и будет знать, насколько успешно прошел период аккультурации. Владение такой информацией сделает возможным внедрять виды учебной деятельности, которая поможет прожить период аккультурации адекватно, без ущерба для здоровья. Оно поднимет успеваемость и мотивацию, так как учащиеся, легче проживающие период аккультурации, будут комфортнее себя чувствовать в классе, по сравнению с болезненно его переживающими, что подтверждают также Cheung-Blunden & Juang (2008). Навык управления процессами аккультурации позволит педагогам легче выявлять учащихся, нуждающихся в некотором ободрении и поддержке в процессе погружения в коллектив. Он также поможет учителям определиться с графиком оказания такой индивидуальной помощи. Наконец, учителя будут понимать, почему учащиеся активны/пассивны в процессе обучения.

Автор предложил модель, показывающую каким образом субшкалы PVQ и шкалы аккультурации могут быть использованы педагогами для выбора стратегии

работы с классом, помогающей включиться в образовательный процесс. Эта модель представлена на рис. 2.

Подводя итоги, автор указывает, что его работа расширяет представление о кросс-культурной учебной мотивации учащихся. Показано, что отсутствие разнообразия данных демографического характера и жизненных обстоятельств внутри популяции ССК не позволяет исследователю предсказать предпочтительный тип учебной мотивации. Аналогично, предикторные переменные не вполне объясняют, какие именно носители ССК проявляют учебную мотивацию на достижения. Переменные, относящиеся к ориентациям на обучение, и социальные ценности оказались оптимальными предикторами учебной мотивации, ориентированной на достижения, тогда как ценностная ориентация на успешность — оптимальный предиктор учебной мотивации стратегии избегания/невыполнения. Кроме того, показано, что ССК с трудностями аккультурации при переходе в новую культурно-образовательную среду проявляют качества учебной мотивации обоих типов. Наконец, показано, что ССК со «смазанными», стертыми личностными устремлениями в большей степени могут быть внешне мотивированы.

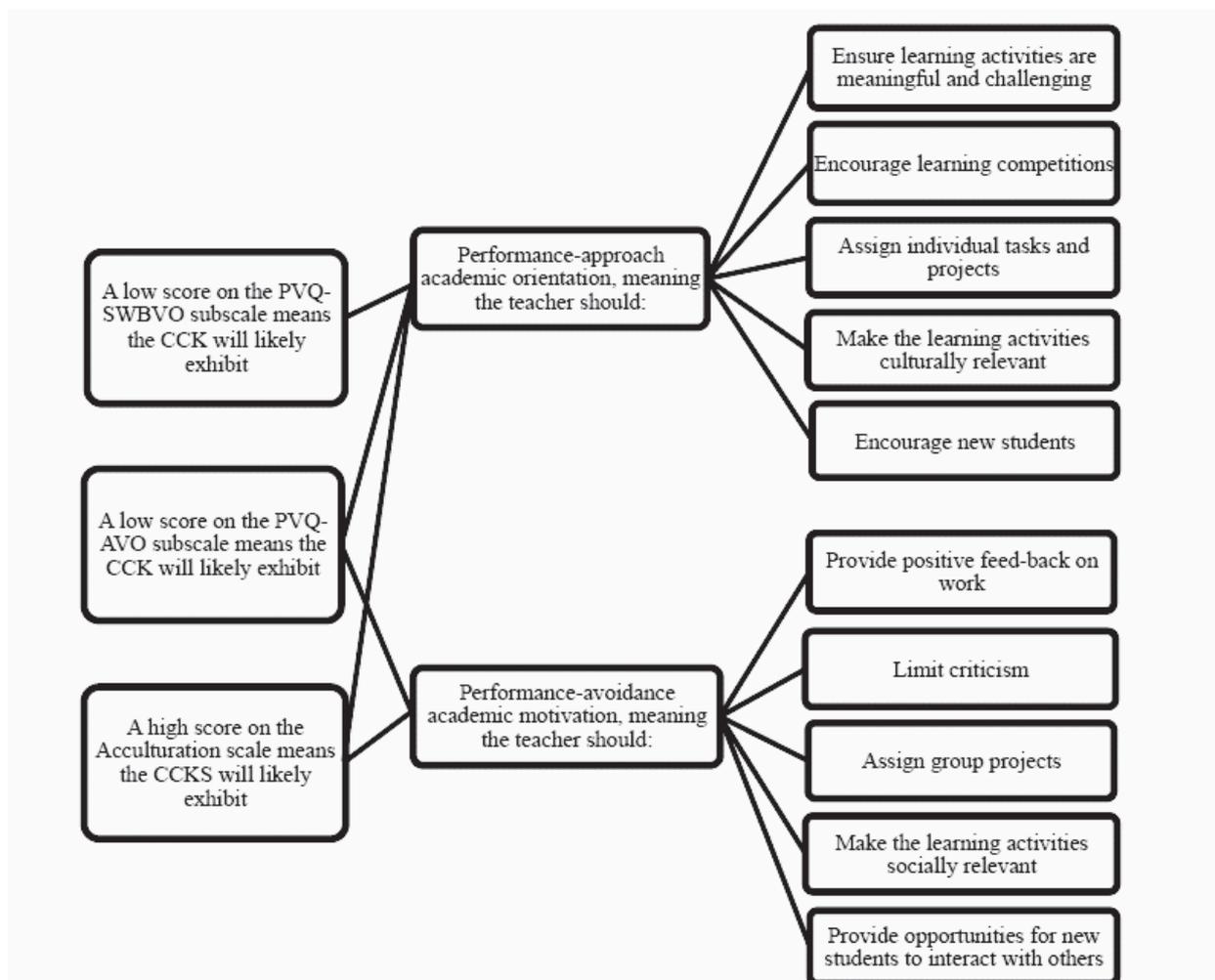


Рис. 2. Алгоритм выбора стратегии работы с классом с помощью инструментов PVQ и SCAS (по данным Dennis Steve Smith, 2015, UMI Number: 3687949).

Глобализация провоцирует нарастание культурного разнообразия учебных коллективов, а работы по изучению учащихся кросс-культурных образовательных учреждений, практически отсутствуют.

Поэтому крайне важно, чтобы работники поликультурных образовательных учреждений лучше понимали, как именно они должны мотивировать кросс-культурных учащихся на обучение.

Автор вносит теоретические и практические предложения в инновационную практику работы с детьми в поликультурных школах.

Подчеркивается, что в дальнейшем необходимо выявить новые переменные для оптимальной учебной мотивации внутри популяции ССК, поскольку каждый ССК-ребенок по-своему уникален и уникальны его ресурсы обучаемости.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Smith D.S.Jr.* The predictive relationship between cultural identity, value orientation, acculturation and the cross-cultural student's academic motivation in the international school setting [Электронный ресурс] / Liberty University // ProQuest Dissertations & Theses Global. 2015. 174 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1672691265?accountid=35419> (дата обращения: 15.03.2014).

Review of dissertation "The predictive relationship between cultural identity, value orientation, acculturation and the cross-cultural student's academic motivation in the international school setting" by Dennis Steve Smith

*N.B. Florova,
staff member of the Fundamental Library information-analytic sector,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru*

The current level of global scientific school of evidence-based prevention helps to assess a student's ability to adapt to a complex society and to prevent the personality disorder. The complexity of the society in the education space is largely connected with multiculturalism. The Southeast Asian countries implement successfully for a long time evidence-based interdisciplinary, transnational projects, focused on management training motivation as a factor of the quality of an educational process. The article discusses the methodological function of cultural identity within the educational process in the contexts of adaptation problems in children with "mixed cultural background" or belonging to the "third culture" in the contemporary world, the phenomenon of their "cultural homelessness" and the specificity of their training motivation. The latest data on teaching quality forecasting resources will be of interest to specialists in educational psychology, preventology and many other domains.

Keywords: cultural identity; value orientation; acculturation; learning motivation; multicultural educational institution; students-bearers of different cultures; third culture kids; students - bearers of culture of the hosting country.

REFERENCES

1. Smith D.S.Jr. The predictive relationship between cultural identity, value orientation, acculturation and the cross-cultural student's academic motivation in the international school setting [Electronic resource]. Liberty University. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 2015. 174 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1672691265?accountid=35419> (Accessed: 15.03.2014).

Реферативный обзор диссертации Джеффри Джеральда Меринг «Бакалавры, обучающиеся по программе EFL в Японии: пилотное исследование их внутреннего состояния посредством образовательной технологии “перевернутого обучения”»

Н.Б. Флорова,
кандидат биологических наук, сотрудник Информационного Центра
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Принято считать, что педагогическая модель «перевернутого обучения» облегчает усвоение учебного материала среди студентов с соматическими нарушениями (например, слабослышащими, слабовидящими), испытывающих трудности сенсорного восприятия при традиционном лекционном обучении. Практика показывает, что она также оказалась полезной в обучении филологическим дисциплинам, при подготовке переводчиков, менеджеров, психологов в поликультурных школах. В качестве примера взят бакалавриат в рамках языковой программы «English as Foreign Language» (английский как иностранный) в популяции японских студентов как носителей исторически изолированной этнической группы языков. Представлена психолого-педагогическая ситуация, в которой изучаемый язык изначально культурно-чужд обучающимся, но процессы глобализации настоятельно требуют овладения навыками языковой коммуникативности. Читателям может быть интересно описание динамики внутреннего состояния учащихся в процессе такого обучения, формирование осознанного позитивного отношения к современной образовательной технологии.

Ключевые слова: «перевернутое обучение», класс иного порядка, внутренние переживания, английский язык как иностранный, высшее образование.

Для цитаты:

Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Джеффри Джеральда Меринг «Бакалавры, обучающиеся по программе EFL в Японии: пилотное исследование их внутреннего состояния по средством образовательной технологии "перевернутого обучения"» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. С. 64—72. № 2. <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n2/77357.shtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Florova N.B. Review of dissertation An exploratory study of the lived experiences of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom by Jeffrey Gerald Mehring [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, vol. 4, no. 2. pp. 64—72. Available at: <http://psyjournals.ru/en/jmfp/2015/n2/77366.shtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.).

В первой главе «введение» J.G. Mehring [1] указывает, что процессы глобализации способствуют быстрому распространению английского языка по миру как инструмента делового общения и взаимодействия людей. В Японии английский язык стал языком делового общения в 2010 г. с появлением онлайн-ритейлера Rakuten, рабочим языком которого стал английский, что облегчило становление и объединение сети и создание рынка услуг. Однако неадекватное владение английским языком препятствует эффективному деловому взаимодействию, поэтому появление сети Rakuten побудило другие компании внимательнее отнестись к роли английского языка, тем более что с течением времени встал вопрос о выходе на мировой рынок другой японской компании — Japan Fast Retailing с материнской компанией Uniqlo. Именно в этой сети английский язык был утвержден как базовый деловой. Появился своего рода лозунг — «Через 10 лет бизнесмен или будет говорить на английском, или будет безработным. Такие люди не будут востребованы обществом». Конечно, не все японские фирмы имеют деловые связи за рубежом, но компании начинают осознавать и

оценивать свои шансы на будущее. Сегодня все больше молодых специалистов овладевают языком.

Безусловно, есть вероятность того, что такие высокие требования к овладению новыми компетенциями представляют собой определенный прессинг для деловых японцев, особенно для испытывающих трудности с обучением неродному языку. Есть достоверные данные, что языковые тесты TOEFL iBT и электронная версия теста на владение английским как иностранным показали сниженный уровень владения английским среди жителей японских городов. По состоянию на 2010 г., среди 30 стран Азиатского региона Япония занимала 27-е место по этому показателю, спустившись даже ниже Молдовы и Туркменистана. Эти результаты тем более поразительны, что японские дети изучают английский, начиная с 6—8 лет, затем в средней и старшей общеобразовательной школе, и в высшей школе, а в университете проходят дополнительные один или два учебных языковых курса.

Опрос 2010 года показал, что только 9% представителей популяции «белые воротнички» в Японии могут объясняться на английском, а большинство оценива-

ет свои лингвистические способности как «едва-едва». Трудно это себе представить, но, вероятно, причина кроется в преподавании английского в японских школах.

Главная причина того, почему у японцев снижены ресурсы овладения английским, кроется в методике обучения. На уроке английского педагог разъясняет, как английские фразы строятся на японском языке. Учащиеся в это время ведут записи и стараются запомнить необходимые моменты, чтобы правильно составить предложение на английском. Написав фразу на английском, учителю приходится (уже на японском) объяснять значение каждого слова и его семантическую функцию, «ломаю» фразу на отдельные слова и объясняя каждую грамматическую форму. Все объяснения учителя учащиеся должны осознать дома. Таково обучение по достаточно громоздкой и длительной грамматико-переводной методике (*grammar translation method*). В ее рамках учащиеся мало практикуются в общении.

Обучение английскому языку в Японии базировалось на грамматике, чрезмерной зависимости от буквального перевода и сфокусированности образовательного процесса на педагоге. Последствия школьного преподавания английского спустя десятилетия ощутили на себе жители японских городов, мало способные общаться на английском языке. Япония оказалась не готовой к качественно новому глобальному рынку.

Постепенно на всех уровнях появлялось понимание значимости пересмотра обучающих технологий в отношении английского языка. С начала 1990-х гг. билингвы приобрели огромную популярность в Азии, и Сингапур стал наглядным примером того, как может выглядеть будущее глобализации. Языки здесь стали преподавать уже в дошкольных образовательных учреждениях. Такие же подвижки произошли в Китае, Вьетнаме, Южной Корее.

Стало понятно: если Япония хочет остаться конкурентоспособной в глобальном мире, ей необходимо поднять культуру владения языком среди горожан. На первом этапе изменений в системе образования правительство Японии признало роль высшего образования в прогрессе экономики и развития и трансляции знания.

Раскрывая историю вопроса, автор подчеркивает, что в апреле 2004 г. произошла реформа системы образования Японии, ориентированная на быстрое реагирование на потребности общества, его динамику, его становление как отвечающего запросам глобализации. Одновременно эта реформа должна была способствовать формированию навыков принятия решений, критического мышления, логического мышления, коммуникативности — прежде всего на иностранном языке. В январе 2006 г. правительство Японии приняло программу *the Information Technology (IT) New Reform Strategy*, ориентированную на выведение Японии в лидеры IT-обучения. В этой программе прозвучало, что необходимо создать среду языкового погружения, в ко-

торой обучающиеся могли бы использовать и развивать в процессе общения необходимые навыки. Для этого требовались соответствующие образовательные технологии и методологии. В частности, требовались уроки взаимодействия, обучающие погружению в среду с инновационными языковыми методиками, формированию стремления распознавать и преодолевать риски, совершать ошибки; требовались изменения в самой структуре учебного коллектива (класса). Такой переворот, естественно, не мог быть совершен «за одну ночь».

Автор делает исторический экскурс в историю преподавания языков в Японии, с тем чтобы показать: никогда до этого задача общения не была приоритетной при обучении языкам, более того, единственной целью было понимание текстов с буквальным переводом по-слову по так называемой методике *yakudoku*. Более того, важнее была содержательная часть текста, нежели его коммуникативная или идеологическая функция. Японцы не вполне задавались вопросом, как и зачем контактировать с другими людьми иначе, нежели на своем родном языке (*нужно иметь в виду длительно одобряющуюся культурно-историческую изоляцию страны. — Прим. пер.*). Чтобы войти в современное сообщество, они были просто вынуждены учиться понимать другие «внешние» языки посредством овладения навыками перевода и общения. По мере того как иноязычная информация переводилась на японский, она распространялась по всей стране и среди всех читающих на японском, не только среди немногочисленных японцев со знанием английского. Техника *yakudoku* стала применяться для языкового преподавания в классе.

Автор раскрывает историю становления педагогических методик обучения языкам. «Как правило, — пишет он, — педагоги обучают теми же методами, какими обучали их самих», и поэтому японцы на протяжении столетий обучались английскому по технике *yakudoku*. А эта техника подразумевает очень малое время на внеклассную или внутриклассную подготовку. Попытки правительства посылать преподавателей за границу на обучение не помогли приобретению навыков преподавания, поскольку обучение было субъективным (через переводчика). В 1983 году национальный опрос показал, что 70—80% студентов японской высшей школы все еще продолжали обучаться языку по старинным методикам.

Цель исследования автор формулирует как стремление выяснить, что испытывают студенты высшей школы «внутри» обучающей технологии «перевернутого обучения» в рамках программы «Английский как иностранный» (EFL), отличающейся тем, что вокруг студента создается обучающая среда, ориентированная на него самого, а не на педагога, когда перед студентами встают многочисленные задачи и сценарии, стимулирующие мышление и помогающие приобретать навыки сотрудничества и критического мышления, следить

за динамикой своего овладения языком и тем самым выходить в новый огромный внешний мир.

Вопросы, на которые ориентировано исследование, затрагивают мотивацию, риски и сложность задач, встающих перед студентами, мнения самих студентов; автор предполагает, что эти моменты найдут отражение в модели процесса адаптации учащегося в процессе обучения языку, включающем этапы психологического сопровождения. Эта модель, по мнению автора, могла бы лечь в основу методологических рекомендаций для педагогов, работающих одновременно по программе EFL и по технологии «перевернутого обучения».

Основной вопрос, стоящий перед автором: как сильно эта технология затрагивает внутренний мир студентов? Из этого вопроса следуют ряд других, в частности, о впечатлениях от «перевернутой» образовательной технологии, о ее влиянии на привычки и установки, на целеполагание и навыки социализации, на эффективность обучения языку.

Ключевым моментом работы является ее значение для эпистемологии. Рассматриваются два ее аспекта — феминизм и интерпретивизм.

Автор описывает концепцию «обучения как строительства» («banking education») Freire (1993) и ее значение для данной работы. Автор опирается на исходную позицию Фрейра о том, что преподаватель лишь контролирует восприятие материала и качество материала. В недавнем прошлом многие страны, включая Японию, строили обучение преимущественно в формате лекций, транслируя знание от педагога к обучаемому. При этом была задействована в основном механистическая память. Постепенно акценты начали смещаться — требуется внимание, способность формулировать и генерировать идеи, обучаться на ошибках. Обучение становится частью взаимодействия каждого человека с миром. На уровне учебного класса это реализуется объединением учеников для решения конкретных задач. При взаимодействии ученики учатся как у педагога, так и друг у друга, и тем самым они вместе создают новое креативное образовательное пространство.

С позиций интерпретивизма учащиеся сами конструируют новые идеи в процессе обучения языку, опираясь не только лишь на учебные тексты и грамматику, но в огромной мере — на социальное взаимодействие, получая новые опыт и навыки.

Формулируя значимость своей работы, автор акцентирует внимание читателей на потребность освоение новых технологий общения. Этот аспект автор полагает методологически важным, потому что до сих пор не ясно — да, студенты используют технологии для обучения и познания, но в радость ли им это действие? Ведь в действительности студент может и не обучаться так эффективно, как это представляется педагогу, в сравнении с традиционными методами обучения. Поэтому автор сосредоточился на выявлении мотиваций, стремлений, достижений, сопровождающих процесс

адаптации к новейшим образовательным технологиям

Кроме того, автор проследил становление профессиональных компетенций самих преподавателей и очертил круг мероприятий и ресурсов, необходимых для создания учебных классов, отвечающих задачам коммуникативного освоения программы EFL.

Вводная часть содержит терминологический словарь.

Восприятие или жизненный опыт учащихся (*Student perceptions or lived experiences*) — проживание событий и учебных мероприятий в своем классе, в том числе внутри взаимодействий. Критерий интеграции технологий в учебную среду, реальная картина происходящего в классе, характеристика образовательной среды.

«Перевернутое обучение» (*Flipped classroom*) — в контексте данной работы определяется как образовательная технология, в рамках которой преподаватель представляет учебный материал в классе в онлайн-формате, используя подкасты, презентации, или другие цифровые формы.

Литературный обзор (вторая глава) посвящен детальному освещению истории обучения английскому языку в Японии, смещения акцентов в сторону коммуникативных технологий обучения (CLT), культурологической специфики преподавания и обучаемости, специфике восприятия учебного материала в Японии.

Методологическая третья глава содержит описание объектов и методов исследования.

Инструментарий и научно-теоретическая основа — технология case study (ситуационный), теория социального конструктивизма (Creswell, 2009, Papert, 1980; Vygotsky, 1978). Данные собирали среди учащихся университета Iwate (6000 чел). Университет объединяет несколько учебных общеобразовательных учреждений разного уровня, в том числе учащихся — не-японцев. Они изучают японский язык и проходят аккультурацию в стенах университета.

К участию в исследовании были привлечены 37 18—19 летних учащихся первого курса двух факультетов — инженерного и сельскохозяйственного, изучающих английский как иностранный. Учащиеся этих факультетов были выбраны в связи с тем, что английский язык будет им необходим в дальнейшем более, чем студентам других специальностей. Учащиеся на момент исследования прошли тестирование TOEFL с оценками 200—420 баллов.

Описаны дифференциация участников на группы, структура тестов, требования к навыкам коммуникативности.

В основу Case Study положен навык *триангуляции* — способность взаимодействовать с тремя каналами информации — наблюдением, печатной информацией, открытым общением (Bell, 2010; Gray, 2009; Merriam, 1998, 2009).

Свои ощущения в эксперименте (в течение трех месяцев) участники фиксировали в дневнике (Creswell, 2009, Yin, 2014), (формы бланков анкет и писем, табли-

цы расчетов приведены в десяти Приложениях). Обоснованы и детально описаны алгоритм и ситуативные модели наблюдения за участниками (без вмешательства) на протяжении исследования, а также примененные образовательные технологии, опирающиеся на анализ литературных источников. Данные собирались из трех источников: многократного устного опроса в фокусных группах (многократные — каждые 7 недель, интервью в формате один-на-один, анализ дневников, наблюдение за классом).

Описаны алгоритмы сбора материала по каждому источнику. Описаны необходимые мероприятия по соблюдению прав и этических нормативов при работе с классом. Представлены 11 тем для обсуждения с участниками эксперимента. Темы соотнесены с вопросами, которые поставил автор перед собой в исследовании.

В главе 4 описаны полученные результаты.

Автор подробно описывает соотношение рабочих гипотез исследования (так называемых суб-вопросов) и тем, обсуждаемых с участниками (таблица 1).

Детально объяснены каждый из пунктов данной таблицы. Так, например, формат «активного обучения» подразумевает, что в итоге автору необходимо получить описание реперных точек, в которых участники отметили динамику своих внутренних ощущений на

протяжении эксперимента. Так как участники могут сравнить образовательные технологии «перевернутого» формата с традиционными, они способны увидеть и зафиксировать различия в самой обучающей среде. При этом участники (Participations) обозначаются в зависимости от уровня овладения языком (high, middle, low), соответственно РН2 означает участник 2 высокого уровня.

Соответственно РН2 может сказать: «В высшей школе во время традиционной лекции преподавателя я параллельно перевожу то, что он говорит, на японский или делаю записи. Я изучал английский только для вступительных экзаменов, а они проводятся по старым шаблонам». РН1 может ответить: «Я, когда был учащимся старших классов, только запоминал, но здесь я обучаюсь тому, как можно пользоваться английским». Реплика РН2: «В других классах педагог тратит массу времени на классную работу, а здесь мы всё делаем сообща. Думаю, это здорово, потому что мы более свободно можем высказать свое мнение».

Участники отметили ключевое отличие своего прошлого и настоящего опыта изучения языка и сравнили другие высшие учебные заведения с изучением и отсутствием изучения английского. РН2: «Раньше я входил, садился и должен был только слушать, и очень

Таблица 1

Связь рабочих гипотез (вопросов) и тем для обсуждения с участниками (по данным Jeffrey Gerald Mehring. 2014)

Рабочий вопрос, стоящий перед автором в рамках исследования	Тема для обсуждения с учащимися в той или иной форме
Каковы внутренние ощущения учащихся или их мнения в связи с применяемой к ним технологией «перевернутое обучение»?	<ul style="list-style-type: none"> Активное обучение (Active Learning) — описание сопутствующих ощущений Нагрузка (Workload) — задания или действия, необходимые учащемуся в классной работе
Как изменились привычные установки обучения в связи с новой технологией?	<ul style="list-style-type: none"> Сотрудничество (Collaboration) — описание совместной подготовки к занятиям Технологии (Technology) — как участники используют технологии с целью расширения учебного процесса и повышения эффективности взаимодействия. Прежде всего это технологии объединения
Каковы достижения учащихся и их стремления к овладению английским языком в условиях такой технологии?	<ul style="list-style-type: none"> Коммуникативный английский (Communicative English) — возможности общения на иностранном языке Взаимодействия (Interaction) — возможности взаимодействия по методике перевернутого обучения Импровизация (Improvising) — новые, свободные формы взаимодействия с одноклассниками, не по заранее написанному сценарию (шаблону) Восторг (Admiration) — участники оценивают и сравнивают свои собственные языковые достижения с уровнем одноклассников
Каковы появившиеся ощутимые новые возможности (ресурсы) повышения коммуникативности по данной технологии?	<ul style="list-style-type: none"> Говорим на английском вместе с одноклассниками (English used with Classmates) — взаимодействие приводит к более свободному владению языком по сравнению с предыдущим уровнем Знаем языковые конструкты, необходимые для общения (Knowledge Construction in English-using) — английский позволяет выражать свои идеи и выражать суждения и мнения, а также приобрести навык критического мышления Повышение степени свободы владения приобретенными навыками (An Awareness of One's Improvement)

редко мог поднять руку и дать совет или что-то сделать вместе с друзьями в течение уроков». РН2 замечает: «При переходе от грамматики или запоминания набора слов к употреблению английского очень далеко». РН1 отвечает: «Я вообще думал, что владеть английским значит уметь переводить фразы или отвечать на вопросы, а здесь я реально говорю устно. Это здорово!» Далее эти собеседники отмечают, что занимались языком только ради отметок за прохождение тестов, а не для общения. Они считают важным отметить, что главная цель технологии «перевернутого» класса — взаимодействие (общение) и развитие навыков владения языком. Более того, участники способны различить активную («заряжающую, мы можем думать!») и пассивную («педагог объясняет — ученики слушают», а это «ну очень тупо, дают учебник и на этом всё») обучающую среду.

Таким образом, в повышении собственной активности, вовлечении в обучение, в создании среды активного обучения учащиеся видят основные преимущества данной технологии.

Аналогично в данной главе раскрыты дальнейшие пункты алгоритма работы с классом для разных уровней обучаемости.

В главе 5 (Обсуждение) автор обращается к совокупности полученных результатов, стремясь выявить связанность исследованных позиций и то, в какой мере данная образовательная технология удовлетворяет тенденциям изменения качества языковых программ в высшей школе Японии, формирующимся в ответ на динамичные и постоянные требования глобальной образовательной среды.

В исследовании представлены данные по ответным реакциям шести обучающихся разного уровня обучаемости на применение технологии «перевернутого обучения» в рамках одного учебного класса. Несмотря на свои индивидуальные различия, эти учащиеся дали чрезвычайно близкие оценки примененной технологии и своим ощущениям.

Исследование было начато с оценки предшествующего уровня овладения английским языком. При этом принималось во внимание, что в Японии изучение языка рассматривалось не как инструмент обмена мнениями и суждениями, а как средство понимания, как именно японцам улучшить свое сообщество. С течением времени изучение английского стало важным для получения высшего образования.

Возвращаясь к историческим аспектам проблемы, автор повторяет тезис о том, что английский язык стал необходимой частью культурного контекста, основой деловых и политических контактов, что повлекло за собой и потребность в адекватных технологиях обучения языку.

Активное обучение. В литературном обзоре показано, как шло обучение английскому языку по традиционным методологиям, вплоть до слепого копирования того, что преподаватель писал на доске. Такие образо-

вательные технологии были допустимы до конца 19 века, но с течением времени они неминуемо должны были измениться. К сожалению, в течение длительного времени, как говорят участники, обучение не подразумевало какого-либо общения учеников на уроке, и обучающая среда была крайне скудной и пассивной. Это положение дел анализировал Hino (1988), который показал, что 82% учащихся старших классов Японии обучались по традиционному лекционному методу, слушая и повторяя вслед за учителем транслируемые им сведения. Автор применяет для описания эффекта от таких ситуаций термин «*регургитация обучения*», — обозначающий в хирургии движение в противоположном направлении от естественного, — и добавляет, что традиционные технологии оставляли мало возможностей для развития интеллектуальной сферы детей. Так, в работе Aoki (2010) показано, что только 30% учащихся во время урока могли высказывать свое мнение. В классе, где применялась технология «перевернутого обучения», учащиеся отмечали в дневниках, что они приобрели навыки *мышления на английском*, а не только устного выражения своих мнений.

Важно, что изучающие язык по данной технологии видят реальное практическое его применение в будущем; есть данные, что 60% учащихся с трудом осваивают язык, не видя перспектив его применения (Matsuura et al., 2004). Преодолению этого барьера способствуют презентации и способность быстро транслировать необходимую информацию с японского на английский, в противоположность пассивному традиционному обучению. Такие успехи расходятся с имеющимися местными мнениями об изначальной неэффективности обучения граждан Японии иностранному языку.

Основной вывод автора из этой части исследования — система образования в Японии нуждается в функциональной перестройке, подразумевающей, что учащиеся должны располагать учебным временем для свободного языкового общения между собой, в том числе в учебных этюдных ситуациях.

Сотрудничество, вырабатываемое в таких ситуациях, автор рассматривает, опираясь на раннюю работу Breen и Candlin's (1980), где было показано, что важнейшим условием формирования навыка коммуникативности является создание обучающей среды сотрудничества, внутри которой происходят межличностные контакты и создается определенный социокультурный контекст. Эти компоненты определяют эффективность социальных основ обучения в «перевернутом» классе, поскольку создаются возможности взаимодействовать посредством английского языка, работать в группе, обсуждать презентации, которые можно реализовать, например, в смежных классах. Более того, участники приходят к пониманию двух основополагающих факторов взаимодействия: собственные способности овладения языком и объективное обсуждение одноклассниками результатов обучения друг с другом. Динамика внутриклассной работы постоянно видоизменяется,

позволяя участникам реализовать ведущую роль сотрудничества и увеличивая время, посвящаемое языку.

Технология объединения в «перевернутом обучении» представлена инструментами, с помощью которых в классе плавно создается онлайн-обучающая среда. Центральным стержнем технологии «*перевернутого обучения*» служит именно такое «перетекание» от прямого (непосредственного) руководства, каким обычно является рассказ преподавателя, к созданию динамичной, интерактивной, индивидуально-ориентированной обучающей среды. Ее можно создать внедрением технологии в учебный план, чтобы побудить учащихся к онлайн-занятиям. Как полагает Aoki (2010), существуют три причины использования обучающих технологий в классе: а) эффективная подача материала; б) эффективное обучение, в) разнообразие восприятия у учащихся.

Автор детально разбирает эти причины.

Эффективная подача учебного материала является результативным интерактивным педагогическим инструментом, позволяющим транслировать новую информацию и содействовать ее ассимиляции. Побуждает участников тратить определенное время на практику разговорной речи и тем самым формирует у них *компетентность владения языком*. Более того, обсуждение и ассимиляция нового материала совместно с одноклассниками поддерживает участников в активной подготовке к постоянным презентациям. Регулярное повторение такой практики позволяет совершенствовать качество презентаций, а сам материал презентаций становится частью нового приобретенного знания, к которому учащиеся несомненно будут обращаться впоследствии.

По мере того как участники отходят от своего привычного словарного запаса и расширяют его, технологии также могут видоизменяться. Становится важным не только запомнить значение слова, но и понять его место в языковых конструкциях и возможности применения. Таким образом, «перевернутое обучение» создает потребность использования английского языка в качестве эффективного инструмента взаимодействия, и технологии будут тем эффективнее, чем активнее будут участники транслировать свои идеи и суждения на форумах, используя свой словарный запас, расширяя его, ассимилируя новое знание. Кроме того, технологии сами по себе повышают качество обучающей среды.

Эффективное обучение. В технологии «перевернутого обучения» внедрение технологий не только позволяет лучше подготовиться к занятиям, но и повысить эффективность образовательного процесса. Участники могут посещать форумы так часто, как это им требуется, обсуждая проекты (задания) и лучше владея их темами, а также обсуждая презентации на форумах еще до того, как каждый класс или группа представят слайды на общее обсуждение, и готовя вопросы к авторам проектов с помощью таких инструментов, как LINE (текстовая программа, широко используемая японски-

ми студентами для сетевого общения). Такие комментарии со стороны учащихся весьма полезны для них, поскольку позволяют участвовать одновременно учащимся с разными ресурсами обучаемости и расширяет возможности их межличностного общения (что подтверждается работами Breen & Candlin (1980) и Deslauries (2011)). Эти авторы показали, что, сочетая технологии перевернутого обучения и информационной поддержки, участники готовят задания непосредственно на форумах, что позволяет каждой группе и каждому члену группы активно выдвигать свои собственные предложения и продвигаться в обучении. Охват обучения технологиями действительно в представлении учащихся связан с созданием эффективной среды, как видно из дневниковых записей учащихся (с высокими ресурсами обучаемости): «Это реально полезно. Вне класса мы можем общаться независимо от того, чем заняты, и при этом повышаются возможности повысить качество своего английского»; «Дома мы также можем заниматься английским вместе». Следовательно, тот факт, что одноклассники не должны находиться постоянно в поле зрения друг друга и могут общаться вне класса, дает им больше свободы в использовании языка.

Различные потребности учащихся. Сегодняшние студенты не просто сосредоточены на обучении — многие вовлечены в определенную деятельность и работают или активно участвуют в жизни общества. Различные потребности каждого обучающегося требуют такой образовательной среды, которая была бы не жесткой, но приспособленной к их жесткому графику жизни. Форумы помогают при высокой степени занятости как встретиться в формате «лицом к лицу», так и работать в «асинхронном» режиме, не совпадая во времени. Тем самым одноклассники могут продлить время подготовки к проекту или презентации, так как обучающая среда становится более гибкой, растяжимой.

Взаимодействие. Одним из преимуществ технологии перевернутого обучения является увеличение возможностей взаимодействия одноклассников друг с другом и с преподавателем. Появляется осознанное отношение к языку как инструменту общения, дающему возможность высказать свое суждение другому человеку. При этом осваиваются новые языковые стратегии. Автор обсуждает такие стратегии на разных уровнях общения — учащихся друг с другом и учащихся с преподавателем, с точки зрения формирования новых компетенций у этих сторон общения, как это было показано уже достаточно давно Breen & Candlin (1980); Canale & Swain, (1980).

Взаимодействие на уровне учащихся-учащихся. Оно имеет место чаще всего в групповом формате. Как показано Berns (1990) and Savignon (2005), в групповом общении участники стремятся показать друг другу приобретенные навыки неформального владения языком, не связанные с соблюдением грамматических правил или тестами. Участники получают широкие

возможности показать одноклассникам, как они используют английский язык в действительности, а не в искусственно выстраиваемых диалогах. Попутно происходит взаимная оценка таких навыков и возникает некий соревновательный дух с позитивным настроем. «Пример других — это самое действенное для меня». Становятся прозрачными слабые места в собственной работе над языком, появляется новое знание. В результате участники способны творчески отнестись к оценке своего труда одноклассниками, сопоставить их мнение со своей самооценкой. Следовательно, «перевернутое обучение» предоставляет участникам среду с высокими возможностями сотрудничества, что в дальнейшем повышает их собственную самооценку и способности оценивать работу других, но этот компонент — лишь часть равенства, другая его часть — взаимодействие с преподавателем.

Взаимодействие на уровне преподаватель-учащийся. Автор описывает организующую направляющую роль преподавателя в технологии перевернутого обучения на примере подготовки демонстрационного материала к проектам (постеров и презентаций). Описываются особенности выстраивания обратной связи в процессе такого обучения, — она может быть сиюминутной (немедленной) и фоновой. Описаны различные ситуации затруднений при подготовке проектов (качество материалов хорошее, но не получается описать их педагогу и т.д.). Такими могут быть ситуации при подготовке демонстрационного материала в формате PowerPoint. Такие моменты затруднений с ответами на вопросы педагога показывают, что учащиеся не приобрели еще навыки «сценарных» ответных реакций. В такие моменты учащиеся стремятся показать, что действительно понимают материал и способны его обсуждать. В этот момент роль преподавателя — способствовать процессу синтеза имеющейся информации с тем, чтобы положить начало конструкту нового знания в овладении языком, как завершающего этапа.

Конструкт нового знания и овладения языком. Как видно, в результате возникает новый конструкт — знание языка, расширяется пространство его применения. По мнению J. Richards and Rogers (1986), сущность языка не в его грамматических и структурных компонентах, а в том, насколько творчески он осваивается и насколько эффективно через него можно транслировать информацию. Согласно технологии «перевернутого обучения» участники не проговаривают фразы на английском в диалогах, но стремятся создавать новые смыслы. Они хотят естественным и понятным образом транслировать свои суждения на английском языке с тем, чтобы четко донести их до окружающих и обсудить в ходе взаимодействия. Для участников обучение языку не является больше чем-то таким, что они должны изучать и запоминать, но тем, чем они могут и должны научиться пользоваться и через что могут выражать свои ощущения. Иначе говоря, обучение по «перевернутой» технологии повышает осведомленность участников в

том, как использовать язык для установления контактов и взаимодействия с окружающими, как обсуждать с ними информацию, и создает новые конструкты знания со своим новым мышлением. Они больше не должны запоминать, что должны сказать, но могут описать в свободной форме свои мысли и представления. Они больше не пассивные ученики, а преобразившиеся в активных, способных к сотрудничеству учащихся, контактных для одноклассников и педагога. Они впоследствии способны совершенствовать свой язык чтением и живыми дискуссиями.

Таким образом, технология перевернутого обучения объединила в себе цели правительства Японии и желания деловых кругов. Ее участники способны совершенствовать свой деловой английский и способны использовать его для деловых контактов, что подтверждается практикой. Технология позволяет эффективно общаться даже в ситуациях высокого напряжения на любом уровне — с одноклассниками, инструктором, а теперь — и с открытым миром.

Говоря о негативных сторонах технологии, автор останавливается лишь на многократно возрастающей нагрузке на обучающегося при работе в классе (учебном коллективе). Автор предупреждает, что в случае дефицита личностного ресурса устойчивости такое воздействие может стать причиной отказа от участия в работе.

По результатам исследования автором разработаны **методические рекомендации** для лиц, принимающих решения и специалистов-практиков. Автор полагает, что исследования технологии перевернутого обучения должны быть в центре внимания не только системы образования XXI века. Автор формулирует пять ключевых позиций данной работы для специалистов страны: 1) коммуникативный английский; 2) активное обучение; 3) технологии; 4) сотрудничество; 5) нагрузка. Деловым кругам Японии, по мнению автора, следует обсудить полученные данные и мнения обучавшихся о данной технологии. Участники неоднократно подчеркивали, насколько коммуникативен английский язык, которым они пользовались для общения с одноклассниками и инструктором, а также на форумах. Если лица, принимающие решения, серьезно относятся к проблеме международной интеграции Японии силами граждан — в первую очередь тех, кто по своей деятельности (например, в экономике) включен в широкие сферы общения — им следует начать применение технологии перевернутого обучения для овладения языком. Им следует постоянно помнить, что учащиеся сравнивают свой опыт обучения языку и предлагаемый им, и что части учащихся присущ навык «попугая», когда они автоматически повторяют то, что говорит им инструктор. По технологии перевернутого класса такое явление невозможно в принципе. Здесь пребывание в классе используется не для слушания лекций, а для взаимодействия с окружающими, при этом у каждого — свой аутентичный навык овладения языком.

Важный момент, оцениваемый участниками — выработка навыка сотрудничества.

Обсуждается вопрос о широком внедрении технологии «перевернутого обучения» в систему школьного образования. Автор предупреждает, что на начальном этапе плавного внедрения (в течение первого семестра или года обучения) следует снижать нагрузку на обучающихся, чтобы сохранить ресурсы адаптивности и пройти этап ассимиляции в программу.

В целом, обучающиеся высоко оценили примененную технологию.

В исследовании обсуждаются также изменения, произошедшие с самими обучающимися. Наиболее важным результатом автор считает формирование нового конструкта знания — владения английским и приобретение навыков свободного пользования им. Решающим фактором формирования таких результатов является активность самих обучающихся.

На момент проведения эксперимента в системе высшего образования страны начались изменения. Автор ссылается на публикацию Anraku 2013 года об опыте первого применения технологии «перевернутого обучения» в городе Такео (префектура Kyushu). Будучи впервые примененной в США в 2000-х годах, стратегия «перевернутого обучения» начала применяться таким образом в Японии. Она была апробирована в школе, в классе изучающих геологию. Небольшие группы учащихся обсуждали пройденное да день и затем выносили свое мнение на внутриклассное обсуждение. Тем самым развивались навыки товарищества, создавались новые ресурсы знания. Родители отмечали, что учащиеся лучше взаимодействовали друг с другом и с учителями. Мэр города выражает надежду, что этот пример вдохновит и другие школы страны на постепенное внедрение данной технологии в систему школьного образования.

Обсуждаются перспективы дальнейших исследований. В первую очередь, это применение технологии в переходе на иной принцип обучения — не заучивание, а формирование навыков (skills-based course instead of a content-based). При этом принцип «перевернутого обучения» может быть применен в любом учебном курсе — математики, истории, естественных наук. Представляется, что такой подход может быть успешным, поскольку многие учебные курсы в университетах Японии построены именно на принципе skills-based. Во-вторых, исследование должно быть лонгитюдным (в течение года) и расширенным. Должны быть обсуждены и вопросы обучения специалистов с целью повышения квалификации.

Завершая изложение материала, автор пишет: «... Судя по отзывам обучавшихся,... технология перевернутого обучения становится захватывающей новейшей альтернативой традиционному обучению английскому языку в Японии, изменяя его практику. Модель перевернутого класса, конечно же, не является панацеей системы языкового обучения, однако она представляет собой ценную парадигму, достойную того, чтобы ее рассмотрели преподаватели, работники административных структур, лица, принимающие решения. С ее помощью Япония увереннее вступит в новую эру обучения коммуникативным языкам с новыми стратегиями такого обучения».

Представляется, что работа на самом деле глубже, чем можно полагать по ее прочтению. За ее пределами остались такие концептуально важные моменты, как психологические механизмы адаптации обучающихся к технологии перевернутого обучения, ресурсы этой адаптации. По сути, в процессе обучения происходит погружение в иную культуру и в результате деловые переговоры и коммуникативные связи создают микросети принципиально иного психолого-социального контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Mehring J.G.* An exploratory study of the lived experiences of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom [Электронный ресурс] / Pepperdine University // ProQuest Dissertations & Theses Global. 2014. 174 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1652925200?accountid=35419> (дата обращения: 15.03.2014).

**Review of dissertation "An exploratory study of the lived experiences
of Japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom" by Jeffrey Gerald Mehring**

*N.B. Florova,
staff member of the Fundamental Library information-analytic sector,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru*

It is commonly believed that the pedagogical model of an inverted learning facilitates learning in students with somatic disorders (for example, hearing and visually impaired), who have sensory difficulties in course of a traditional lecture learning. Practice shows that this model also proved useful in teaching philological disciplines, in training of translators, managers, and psychologists in multicultural schools. As an example, the article describes the framework of the undergraduate language program "English as a Foreign Language" in the population of Japanese students as bearers of historically isolated ethnic group of languages. The article presents a psycho-pedagogical situation in which the language is initially culturally alien to trainees, but the processes of globalization urgently require language skills and communicative abilities. Readers may be interested in the description of the dynamics of the internal conditions of the students in the process of such training, the formation of conscious positive relation to contemporary educational technologies.

Keywords: upside learning, class of a different order, inner experiences, English as a foreign language, higher education.

REFERENCES

1. Mehring J.G. An exploratory study of the lived experiences of japanese undergraduate EFL students in the flipped classroom [Electronic resource] / Pepperdine University. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. 2014. 174 p. Available at: <http://search.proquest.com/docview/1652925200?accountid=35419> (Accessed: 15.03.2014).

Алехина Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем инклюзивного образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ipio.mgppu@gmail.com

Власова Ольга Александровна — методист Центра психолого-медико-социального сопровождения, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ovlasova@mail.ru

Екимова Валентина Ивановна — доктор психологических наук, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета экстремальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iropse@mail.ru

Крючков Кирилл Сергеевич — аспирант кафедры психологии личности департамента психологии факультета социальных наук, Национальный Исследовательский Университет — Высшая Школа Экономики, Москва, Россия,
kkryuchkov@hse.ru

Ларин Александр Николаевич — аспирант кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
aaalll999@rambler.ru

Мелёхин Алексей Игоревич — аспирант лаборатории психологии развития Института Психологии РАН, Москва, Россия,
clinmelehin@yandex.ru

Флорова Нина Борисовна — кандидат биологических наук, сотрудник информационно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Юдина Татьяна Алексеевна — помощник проректора по инклюзивному образованию, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ta.yudina@gmail.com

Alekhina Svetlana Vladimirovna — candidate of psychological sciences, vice rector for inclusive education, director of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
lpio.mgppu@gmail.com

Vlasova Ol'ga Aleksandrovna — academic registrar of the Center for psychological, medical and social support, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ovlasova@mail.ru

Ekimova Valentina Ivanovna — doctor of psychological sciences, professor of the department of science-based psychology of extreme situations, the faculty of psychology of extreme situation, State Budget Educational Settlement of Higher Professional Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
iropse@mail.ru

Kryuchkov Kirill Sergeevich — PhD-student of the Personality Psychology Division, Psychology Department, National Research University — Higher School of Economics, Moscow, Russia,
kkryuchkov@hse.ru

Larin Alexandr Nikolaevich — post graduate student of the Clinical and Forensic Psychology Division, Legal Psychology Department, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
aaalll999@rambler.ru

Melekhin Aleksei Igorevich — post graduate student of the laboratory of developmental psychology, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
clinmelehin@yandex.ru

Florova Nina Borisovna — staff member of the Fundamental Library information-analytic sector, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru

Yudina Tat'yana Alekseevna — assistant of vice rector for inclusive education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ta.yudina@gmail.com