

ISSN (online): 2074-5885

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

Психологическая наука

и образование

psyedu.ru

Psychological Science

and Education

e l e c t r o n i c j o u r n a l



Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров

Марголис А.А.,

кандидат психологических наук, профессор, первый проректор, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, amargolis@mail.ru

В статье обсуждается проблема модернизации программ подготовки педагогических кадров в контексте приведения их в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога. Автор выделяет две основные задачи профессионализации педагогических программ, направленные на достижение указанной цели-усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и высшего образования (школьно-университетское партнерство) и формирования исследовательских компетенций будущего педагога, обеспечивающих его возможность осуществлять профессиональное развитие (перестройку своих профессиональных действий) на основе проводимого мини-исследования, встроенного в профессиональную деятельность и рефлексии их оснований. Автор обосновывает основные позиции деятельностного подхода в подготовке педагогов и показывает место этого подхода в контексте современных подходов «практик-исследователь» (practitioner-researcher) и «рефлексивный педагог» (reflective teacher). В статье сформулированы требования к разработке основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов на основе развиваемого автором деятельностного подхода и в контексте задач профессионализации таких программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: модернизация программ подготовки педагогических кадров, профессиональный стандарт педагога, деятельностный подход, практик-исследователь, рефлексивный педагог, независимая оценка квалификации.

Для цитаты:

Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Margolis A.A. The possibility of using iconic and symbolic tools in teaching preschoolers (on example of the acquisition of the rainbow phenomenon) [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Основная *цель модернизации ОПОП* состоит в приведении программ подготовки педагогических кадров в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога (и профессиональных стандартов других педагогических работников).

Исходя из этой цели, выпускник программы подготовки педагогических кадров (далее – *педагогической программы*) должен быть в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в классе в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций указанных в профессиональном стандарте. Другими словами, его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а так же компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления.

Модернизация ОПОП в этой связи предполагает, прежде всего, *профессионализацию подготовки педагога*, т.е. такую модель его практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность, в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами - профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования (ФГОС ОО).

Необходимо отметить, что упрощенное понимание такой цели содержит три существенных риска, которые должны быть учтены в процессе модернизации педагогических программ. Это, во-первых, риск «фельдшеризма» при разработке новых программ, связанный с превалированием утилитарно-методической в ущерб исследовательско-теоретической форме подготовки будущего педагога, при которой во главу угла ставятся, прежде всего, методы, методики и конкретные приемы работы учителя вне контекста анализа ситуации развития ученика, класса и глубокого владения предметным содержанием изучаемого предмета.

Во-вторых, это риск декомпозиции сложной по составу, но единой по форме и структуре профессиональной деятельности педагога, на отдельные профессиональные действия, из которых она состоит. «Натаскивание» на правильное исполнение отдельных профессиональных действий не может привести к формированию способности построения и проектирования правильно организованной учебной деятельности учащихся в классе, тем более учета новых (постоянно изменяющихся) условий ее организации и многообразных индивидуальных особенностей и специальных образовательных потребностей учащихся.

Наконец, третий риск, который необходимо учесть при профессионализации педагогических программ, заключается в том, что сама по себе сформированная инструментальная готовность к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта отнюдь не гарантирует превращения выпускника педагогической программы в успешного педагога. Педагогическая профессия является одним из примеров деятельности профессиональных групп (сообществ), в которых осуществляется сложная система социальных взаимодействий (педагог-учащиеся, педагог-педагоги, педагог-родители учащихся, педагог-администрация). Вхождение в такую деятельность означает также и вхождение в это профессиональное сообщество (community of practice) (4), а, следовательно, освоение всей суммы «культурных средств», включая нормы, правила ценности, опосредующие такую деятельность и коммуникацию в ней. Таким образом, процесс подготовки будущего педагога должен рассматриваться как последовательное вхождение в такое сообщество.

Реализация указанной цели профессионализации педагогических программ предполагает решение целого ряда принципиально важных задач (не решенных в настоящее время не только в педагогическом, но и в высшем образовании в целом).

Первая задача (в соответствии с рубрикацией и терминологией ФГОС высшего образования (ФГОС ВО) предполагает *изменение требований к результатам ОПОП* на основе приведения в соответствие существующего списка осваиваемых компетенций со списком

компетенций, заданных профессиональным стандартом педагога. При том, что собственно для модернизации ОПОП эта задача является, казалось бы, относительно простой, сложность ее решения связана с необходимостью выделения уровней владения профессиональными (трудовыми) действиями (далее профессиональными) и компетенциями профессионального стандарта и выявления среди них уровня начинающего педагога, соответствующего квалификации выпускника педагогической программы. Решение этой задачи, с одной стороны, оказывается за рамками собственно проекта модернизации ОПОП и является частью проекта апробации профессионального стандарта, а, с другой стороны, требует выработки широкой конвенции в рамках профессионального сообщества о том, какой компетентностью (и соответственно уровнем владения профессиональными действиями) должен обладать выпускник педагогической программы, опытный педагог и педагог-эксперт¹.

Вторая задача предполагает изменения структуры ОПОП в соответствии с целью профессионализации. Решение этой задачи связано с переходом от исторически сложившегося в российском педагогическом образовании дисциплинарного способа построения ОПОП, в котором основной образовательной единицей является учебная дисциплина, к модульному принципу построения ОПОП. Несмотря на то, что формально переход к модульному принципу формирования программ произошел одновременно с переходом на ФГОС ВПО в рамках двухуровневой системы образования (бакалавр-магистр) и даже прописан во ФГОСах всех направлений подготовки (по УГСН «Образование и педагогические науки»), на практике в большинстве случаев модуль является по-прежнему формальным и довольно искусственным объединением близких по академическим целям учебных дисциплин. Реально основной структурной единицей большинства ОПОП остается учебная дисциплина, что видно, в том числе из того, что средством формирования тех или иных компетенций являются именно они, а отнюдь не модули, в которые они формально входят. Такое положение вещей отражает, прежде всего, знаниевую, а не деятельностьную ориентацию в разработке ОПОП. Если реальным образовательным результатом является не профессиональное действие или сложное умение (требующее синтеза знаний и компетенций, связанных с разными учебными дисциплинами), а знание или вернее учебная информация, то основной структурной единицей образовательной программы вполне может быть учебная дисциплина. Если же целью модернизации становится переход к формированию сложных по своему составу трудовых функций и профессиональных действий (заданных в профессиональном стандарте педагога), предполагающих комплекс знаний и компетенций, формируемых в разных дисциплинах, то основной единицей должен стать объединяющий их модуль, определяющий подбор учебного содержания своих разделов.

Второй аспект перехода к реальному модульному типу построения педагогических программ предполагает другой способ формирования самой структуры и содержания модуля. Если в большинстве имеющихся ОПОП, построенных на основе ФГОС-3 и 3+, модуль является лишь формальным объединением относительно самостоятельных и традиционно представленных в учебных планах теоретических учебных дисциплин, то переход к модулю как единице формирования трудовых функций и профессиональных действий, на которые и направлена ОПОП в целом, не возможно осуществить, ограничившись объединением в модуль необходимых для освоения профессионального действия разных, но лишь теоретических разделов. Освоить трудовую функцию и профессиональные действия в рамках модуля исключительно в университетской аудитории невозможно. Модуль должен быть дополнен существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в

¹ В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования вузам-участникам проекта предстоит выработать свои предложения о том, каким уровнем владения компетенциями профессионального стандарта должен обладать выпускник педагогической программы по трем укрупненным направлениям подготовки (педагогическое, психолого-педагогическое и специальное (дефектологическое) образование).

специально организованной лабораторно-учебной среде (практикум) и на практической «клинической» базе (в условиях реальной образовательной организации).

Таким образом, в процессе модернизации педагогических программ должен быть осуществлен переход к модульному принципу их формирования. При этом каждый модуль оказывается комплексной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога. Учебное содержание модуля должно включать в себя содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которое в совокупности обеспечивают возможность сформировать у слушателя необходимые знания и умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога. Изучение содержания модуля предполагает на первом этапе, знакомство с осуществлением формируемых профессиональных действий в условиях учебно-ознакомительной практики, выполнение в ряде случаев самостоятельных профессиональных проб и формулирование списка теоретических вопросов и педагогических проблем (задач), решение которых необходимо для успешного выполнения формируемого профессионального действия (трудовой функции). На втором этапе освоения модуля (в процессе решения поставленных педагогических проблем) слушатели осваивают теоретическое содержание, представленное комплексом различных разделов или учебных дисциплин, но взаимосвязанных общим основанием профессионального действия (действий), требующего знания этого содержания. Важно при этом, что организованное таким образом изучение теоретической части модуля должно осуществляться при максимально активной самостоятельной работе самих слушателей (в том числе в групповых формах). Теория модуля, таким образом, изучается как поиск ответов на вопросы, поставленные на первом этапе изучения модуля (этап учебно-ознакомительной практики), в форме поиска решений конкретных педагогических проблем и задач, сформулированных по его завершении), создавая условия для осмысленного отношения слушателя к изучаемому теоретическому материалу (что позволяет преодолевать один из главных недостатков большинства существующих ОПОП – отсутствие связи между изучаемым теоретическим материалом и содержанием будущей профессиональной деятельности). На третьем этапе изучения модуль может включать в себя отработку необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды (практикум, учебная лаборатория). Этот этап направлен, по сути, на моделирование профессионального действия, т.е. его изучение и освоение в модельной (и в этом смысле упрощенной по сравнению с реальной) ситуации. Наконец, на следующем (четвертом) этапе изучения модуля происходит апробация освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации, выступающей в качестве необходимого элемента модуля («клинической практической базы» модуля) в условиях специально организованной рефлексии. Целью этого этапа изучения модуля (учебная практика) является анализ освоения профессионального действия слушателями в реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности.

Различия между реализацией осваиваемого профессионального действия в модельной ситуации (практикум) и в реальных условиях (на клинической базе) (в частности, не успешность или не эффективность такого действия в условиях реальной образовательной организации и реальных учащихся) становится основным содержанием пятого этапа изучаемого модуля-организации психолого-педагогического исследования, направленного на анализ причин и проблем в реализации профессионального действия².

Такой вид психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение новых научных данных (академическое исследование), сколько на решение

²Возможно также проведение исследовательского этапа до апробации осваиваемого действия (для изучения условий его организации).

конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности педагога становится новым видом НИРС в рамках педагогических программ и одним из важных механизмов соединения теории, практики и науки в рамках единой интегрированной единицы образовательной программы (см. Табл. 1). Кроме того включение НИРС в каждый модуль ОПОП позволяет устранить риск «фельдшеризма», указанный выше.

Таблица 1.

Структура учебного модуля и этапы его изучения

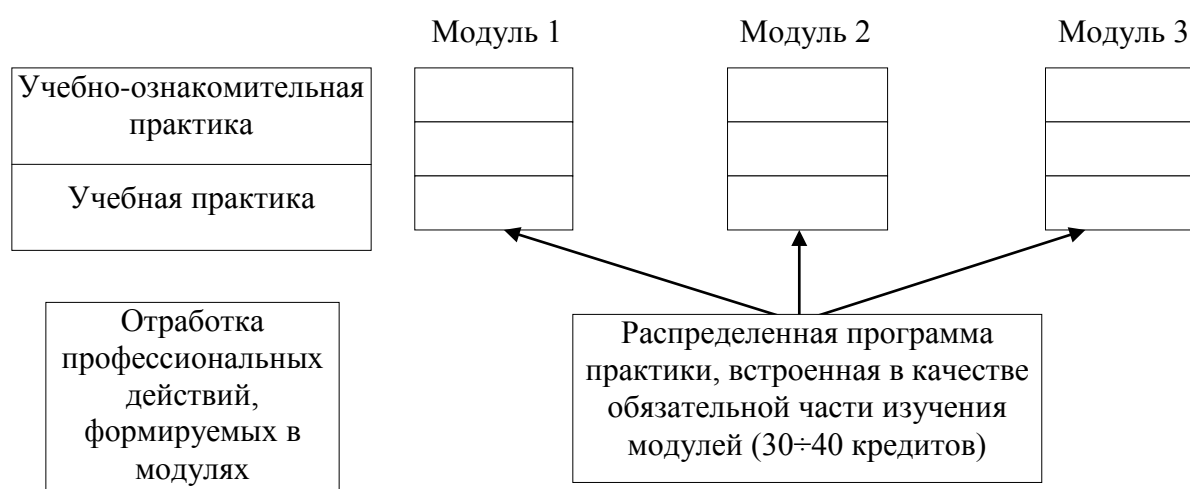
№	Название этапа	Учебное содержание
Этап 1	Учебно-ознакомительная практика	1. Демонстрация образцов профессиональных действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями; 2. Профессиональные пробы. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий; 3. Формирование списка педагогических проблем и задач.
Этап 2	Теоретический	1. Изучение теоретического материала модуля, как способа решения педагогических проблем и задач; 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект); 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум).
Этап 3	Учебная практика	1. Выполнение профессиональных действий на клинической базе (реальной образовательной организации) в условиях супервизии.
Этап 4	НИРС	1. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий; 2. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия.
Этап 5	Теоретико-рефлексивный	1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учетом результатов НИРС; 2. Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей).

Помимо развития профессионального действия за счет научного изучения условий его реализации или причин его не успешности, включение исследовательского блока в изучаемый модуль позволяет сформировать рефлексивное отношение слушателя к осваиваемому профессиональному действию. Обсуждение с другими слушателями и куратором условий и способов своих профессиональных действий позволяет не просто его «присвоить», а понять его в пространстве профессиональных возможностей, т.е. осуществить теоретическое, профессионально-мировоззренческое обобщение.

Таким образом, основные направления модернизации педагогических программ в рамках совершенствования их структуры связаны с переходом к модульному принципу построения программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практики, а также НИРС в каждый модуль), предполагающий, что содержание и цели изучения каждого модуля направлены на овладение соответствующими профессиональными действиями (трудовыми функциями) профессионального стандарта педагога.

Реализация этого подхода предполагает существенное увеличение объема практики (до 60-80 единых зачетных единиц) (в программах бакалавриата), из которых 30-40 единых зачетных единиц включается в форме тематических практик заданного содержанием модулей-блоков распределенной практики (на 1-3 курсах бакалавриата), необходимых для полноценного освоения профессиональных действий, и не менее 30 единых зачетных единиц выделяется на организацию долгосрочной производственной практики (стажировки) на 4 курсе программ прикладного бакалавриата, направленной на организацию освоения целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из клинических баз, организованных на принципах школьно-университетского партнерства в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации³.

Первый год обучения в магистратуре (первый – третий в бакалавриате)



Второй год обучения в магистратуре (четвертый в бакалавриате)

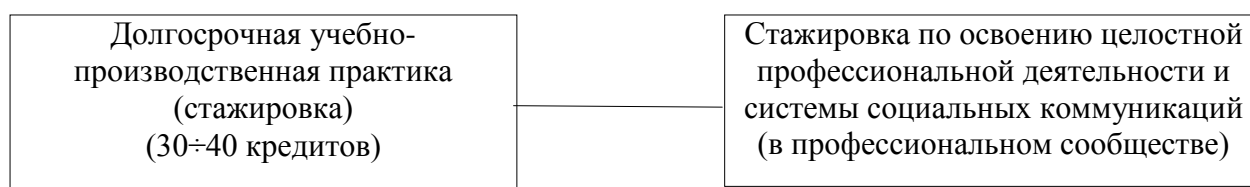


Схема 1. Распределенная программа практики

Учебным содержанием такой долгосрочной производственной практики (стажировки) является:

1. Синтез освоенных трудовых функций и профессиональных действий в трудовую единую (профессиональную) деятельность;

³ Для магистерских программ предусматривается аналогичный порядок перераспределения ресурсов в пользу усиления практической подготовки выпускников с организацией тематически заданной и распределенной по модулям учебно-ознакомительной и учебной практики на 1 курсе магистратуры и долгосрочной (не менее семестра) производственной практики (стажировки) на клинической базе на 2 курсе обучения в программах магистратуры с усиленной прикладной (профессиональной) направленностью.

2. Встраивание слушателя в систему сложных социальных взаимодействий в реальной образовательной организации, освоение необходимых «культурных» (в том числе и знаковых) средств, опосредствующих процессы коммуникации и коллективно-распределенной деятельности в такой организации («вхождение в сообщество практики»), обучение в таком сообществе не только в отношениях с супервизором, но и с другими членами сообщества и участниками образовательного процесса;

3. Сбор необходимого эмпирического материала, который может стать основанием для научной рефлексии своего педагогического опыта и содержанием психолого-педагогического исследования, направленного на развитие собственной профессиональной деятельности и разработки *персональной педагогической теории*.

Перераспределение ресурсов программы в пользу увеличения практики (в том числе ее включения в изучаемые профессиональные модули)⁴ и НИРС может быть осуществлено не столько за счет «механического» уменьшения общего объема теоретической подготовки, сколько за счет усиления самостоятельной работы слушателей, принципиального изменения направленности лекционной части теоретических дисциплин и использования современных электронных образовательных ресурсов и педагогических технологий (в том числе технологии смешанного обучения – «blended learning»). Принципиально важным, при этом является изменение репродуктивного подхода в теоретическом обучении педагогов, сводящегося фактически к пересказу лектором учебных пособий (как правило, написанных другими авторами) и контролю запоминания слушателями учебной информации, представленной в таких лекциях. Помимо того, что этот подход, являясь доминирующим в педагогических программах, не приводит ни к какому содержательному освоению изучаемого теоретического материала, он остается предельно затратным по бюджетным расходам и минимальным по их эффективности.

Задача, требующая решения, таким образом, состоит не только в увеличении практической части программы, для обеспечения большей профессионализации подготовки педагогов, но и в принципиальной перестройке ее теоретической части. Изучение теории, связанной с освоением профессиональной деятельности не может происходить в не-деятельностной форме. При этом деятельностный подход предполагает не только анализ профессиональной деятельности, ее моделирование и апробацию осваиваемого образца. Он предполагает такой способ изучения теоретического содержания, который, прежде всего, связан с результатами самостоятельной и групповой работы студентов под руководством преподавателя с этим учебным содержанием, а не работу преподавателя по пересказу этого содержания. Переход от тотального «говорения» преподавателя к лекциям, задающим методологический взгляд на изучаемое содержание, и к анализу самостоятельной (групповой) работы самих студентов, позволяет не только сократить необходимые для этого часы (ресурсы на теорию), но и существенно повысить качество изучения теории.

Третьим важным разделом модернизации ОПОП в целях их приведение в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение требований к условиям реализации модернизируемых ОПОП. С учетом масштаба модернизации следует, видимо говорить, о принципиальной переработке таких требований, реализация которых позволит поднять на качественной иной уровень практическую, исследовательскую, теоретическую (включая методологическую) подготовку будущих педагогов, в совокупности

⁴ Необходимо отметить, что такое увеличение практической подготовки в целом соответствует аналогичным требованиям к практической подготовки педагога в большинстве стран Европы и США, которые предполагают не менее 1500 часов практической подготовки, а так же государственной политике РФ в области образования.

гарантируя их готовность к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Традиционный перечень требований к условиям реализации ОПОП включает: требования к кадровым условиям, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению ОПОП, требования к финансовым условиям реализации программ.

На наш взгляд, для реализации указанных выше целей модернизации все три раздела должны быть существенно уточнены. Раздел материально-технического и учебно-методического обеспечения реализации ОПОП должен быть дополнен требованиями к условиям организации практической подготовки студентов (включая организацию сетевого взаимодействия с общеобразовательными организациями и организациями СПО), а также требованиями к организации НИРС. Материально-техническое обеспечение условий реализации ОПОП должно также включать в себя возможность использования дистанционных образовательных ресурсов (в том числе по модели смешанного обучения) и повышения академической мобильности слушателей программы. В этом же разделе должны быть предельно конкретно описаны спецпрактикумы, необходимые для отработки содержания основных трудовых функций будущего педагога и механизмы организации школьно-университетских партнерств для обеспечения условий полноценного формирования профессиональных действий в условиях супервизии.

Требования к условиям организации практической подготовки

В исследовательской литературе по образованию педагогов выделяются два основных подхода к организации практической подготовки педагога: научение конкретным профессиональным действиям, т.е. действиям эффективным в конкретных и знакомых (по практике) условиях (англо-американская традиция подготовки с заранее определенными и сформулированными результатами, соответствующими определенным требованиям, например, профессионального стандарта – «*Curriculum*») и «*Bildung*» (немецкая и скандинавская традиция подготовки педагога в большей степени, ориентированная не на узко-практическую, а углубленно-теоретическую подготовку, в которой создается и приобретает форму личность будущего педагога, в том числе создается его «*персональная педагогическая теория*»). В зависимости от различия в этих подходах и роль «практикума», т.е. практической подготовки (в широком смысле слова) оказывается принципиально разной. В первом случае это присвоение и освоение набора технологически выверенных профессиональных действий, эффективных в изучаемом контексте, во втором случае, это соучастие в профессиональной деятельности, вхождение в профессиональную общность, в рамках которой происходит соединение теории (что) и техники, способа (как) в каждый раз новое и уникальное действие или решение в условиях неопределенности и отсутствия четких правил (аналогом чего является «не игра по нотам, а джаз»).

При организации практики важно, чтобы ожидания и теоретические подходы к практике (описанные выше) у основных «стейкхолдеров» (студенты, школьные супервизоры и университетские профессора) совпадали.

Практика позволяет будущему педагогу набрать достаточный опыт для выработки профессионального мышления, способности к принятию решения в новых ситуациях с помощью специально организованной рефлексии.

Согласно Дьюи (1904), существуют две основные модели освоения практического опыта: модель наставничества (apprentice model), в рамках которой сам ментор (учитель) является моделью и образцом, чье поведение и действия копируются и воспроизводятся обучаемым, и лабораторное моделирование, в рамках которого будущий педагог наблюдает, анализирует и обсуждает различные виды и модели профессиональных действий работающих педагогов, постепенно приходя к собственным выводам о том, что из увиденного эффективно и когда, т.е.

вырабатывает собственную профессиональную мудрость и собственную педагогическую теорию. В первой модели практического обучения, а вернее подготовки (training) нужен супервизор или ментор, являющийся лучшим образцом профессиональной деятельности. Во втором подходе (более близком к «Bildung») нужен супервизор способный организовать рефлексию и обсуждение разного опыта. Оба подхода могут существенно дополнять друг друга.

Практика и практикум является первой пробой входа в профессиональную деятельность в условиях поддержки и супервизии, от ее качества во многом зависит успех этой деятельности в дальнейшем. Анализ профессионального опыта как системы взаимодействия субъекта с объектами и другими людьми призван подготовить слушателя к будущему. Однако, подготовить будущего педагога ко всем возможным ситуациям в классе в процессе прохождения им практики принципиально не возможно, следовательно, ему нужно дать средства, позволяющие выстраивать приоритеты и принимать решения на основе своих профессиональных суждений, в условиях которые ему не встречались в процессе обучения. Таким образом, главной целью практики является формирование профессионального мировоззрения, профессионального мышления, т.е., по сути, метапрофессиональных компетенций, позволяющих эффективно действовать в новых условиях неопределенности, а отнюдь не обучение некоторому эффективному, но ограниченному набору «клише», не работающих в новых условиях. В каком-то смысле эта цель полностью совпадает с целью общего образования, сформулированной на основе деятельностного подхода в ФГОС ОО - формировании способности самостоятельно учиться. *Подлинной целью практической подготовки педагога, таким образом, является формирование способности к самостоятельному профессиональному развитию, т.е. развитию своей деятельности в новых и каждый раз уникальных условиях.*

Это значит, что практика не может быть построена только как освоение и копирование профессиональных действий. Она должна строиться как решение педагогических проблем (задач), направленных на нахождение *общего способа профессионального действия*, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфичных для разных условий профессиональных действий. Будущему педагогу нужно не просто научиться хорошо, проводить урок в конкретном классе под руководством опытного учителя-наставника, а научиться так организовывать урок, чтобы его можно было проводить в маленьком классе и большом, в элитной школе и в классе с учащимися-мигрантами, учащимися с ОВЗ, т.е. в любом классе. Освоение общего содержания практики должно обеспечивать решение целого класса профессиональных задач.

Организационные аспекты практической подготовки

Организация практической подготовки студентов, соответствующей целям и содержанию описанному выше, предполагает определение и использование ряда основных элементов:

1. Организация сетевого взаимодействия с общеобразовательной организацией, построенное на принципах школьно-университетского партнерства, включая разработку критериев отбора образовательных организаций для участия в партнерстве, проведение такого отбора, сертификацию отобранной организации в качестве партнера по реализации педагогической программы, оформление договорных отношений с партнером, разработку согласованной учебно-методической документации и программы практической подготовки на базе партнера, направленной на формирование списка профессиональных компетенций, соответствующих задачам модуля и требованиям начального уровня профессионального стандарта педагога, разработка контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций;

2. Организация координации взаимодействия с образовательной организацией-партнером, проведение контроля и оценки сформированности профессиональных компетенций студента, учет сформированных компетенций в электронном портфолио выпускника, организация научной рефлексии оснований формируемых профессиональных действий студента, постановка задач и сопровождение НИРС, направленной на преодоление проблем, возникающих в реализации профессиональных действий студента. Организация теоретического обобщения итогов практической части изучаемого модуля.

Реализация взаимодействия университета с общеобразовательной организацией, построенного на принципах *школьно-университетского партнерства*, предполагает принципиальный пересмотр традиционного (для педагогического образования) подхода, в рамках которого школа воспринимается как «младший брат» университета, принципиально не разнозначный по социальному статусу и «весу», с точки зрения влияния на подготовку будущего педагога. Школа, с этой точки зрения, воспринимается обычно, прежде всего, как место иллюстрации знаний, сформированных в теории в университете.

Понимание структуры профессионального знания педагога, как знания, прежде всего, практического (*tacit knowledge*) предполагает принципиальное изменение отношение к школе в рамках подготовки педагогов, связанное с пониманием не возможности подготовить к профессиональной деятельности вне школы, в которой представлены образцы реальных профессиональных действий и технологий, а также педагоги, являющиеся обладателями формируемых компетенций. Таким образом, именно школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и может рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера университета (K.Zeichner, L.Darling-Hammond, Cohran-Smith).

Отбор такой школы в качестве возможного и равноправного партнера университета по реализации педагогической программы должен быть направлен прежде всего на верификацию того обладает ли школа образцами тех профессиональных действий, которые необходимо сформировать у будущего педагога в рамках учебных задач определенного профессионального модуля (модулей) или долгосрочной учебно-производственной практики.

Вторым элементом такого отбора является оценка кадрового потенциала школы как возможного партнера, с точки зрения наличия в ней опытных педагогов, обладающих не только соответствующими профессиональными компетенциями, но и социальными компетенциями, необходимыми для совместной работы с коллегами (в данном случае будущими педагогами).

При наличии указанных условий школа должна разработать программу формирования профессиональных компетенций в соответствии с содержанием изучаемого модуля. Программа такой практической подготовки должна содержать не только список осваиваемых профессиональных действий и видов профессиональной коммуникации, но и описывать основные типы профессиональных педагогических задач (проблем), решаемых с помощью этих профессиональных действий, а также формы самостоятельной, совместной с супервизором и групповой (с другими студентами) учебной работы, в рамках которых будет происходить решение этих учебных задач. Программа должна указывать какими знаниями и компетенциями должен обладать студент до начала практики и по ее окончании, а также как будет оцениваться достижение формируемых компетенций. Кадровое обеспечение программы должно включать указание на всех педагогов, участвующих в супервизии студентов, и описывать всю возможную систему социальных коммуникаций студента с основными субъектами образовательного процесса.

Разработанная школой-партнером программа практики в соответствии с задачами профессионального модуля должна быть рассмотрена и утверждена на ученом совете (профильной кафедре) университета. Утверждение университетом программы разработанной школы означает, что школа становится реально важным и равноправным партнером университета по формированию профессиональных компетенций будущего педагога и несет

за это существенную долю ответственности, что закрепляется, в том числе в форме соответствующего договора о школьно-университетском партнерстве, предполагающем финансирование работ партнера в рамках норматива средств, выделенных бюджетом на подготовку студента педагогической программы пропорционально доле формируемых компетенций от их общего числа.

Реализация совместной программы предполагает два вида оценки сформированности профессиональных компетенций: супервизором, который по итогам практики делает соответствующие записи в *электронном портфолио будущего педагога*, экспертно оценивая уровень овладения профессиональными действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта из списка, ограниченного содержанием модуля. И на основе использования университетом профессионального теста, независимого от школы-партнера, и разработанного на основе требований профессионального стандарта. Успешное прохождение такого теста большинством студентов, проходивших практику в школе-партнере, означает, что качество практической подготовки в ней соответствует требованиям профессионального стандарта. Напротив, массовое не успешное прохождение теста (при корректности его разработки) говорит о том, что или разработанная программа, или ее реализация не соответствуют требованиям стандарта и договорные отношения с партнером могут быть досрочно прекращены.

Формы работы стажера школьного супервизора и координатора от университета

Учебная работа стажера (будущего педагога) в процессе прохождения тематической (модульной) практики под руководством опытного педагога-наставника (супервизора) предполагает включенное наблюдение образцов профессиональных действий супервизора и других педагогов, участие в анализе урока, планирование уроков (индивидуальное и в группе других стажеров), совместное проведение урока вместе с педагогом-супервизором, самостоятельное проведение урока, проверку самостоятельных и контрольных заданий учащихся и целый ряд других видов профессиональных действий. По мере прохождения практики определенного модуля стажер должен осуществить под руководством педагога-супервизора переход от действия, осуществляемого под полным контролем супервизора, к действию, осуществляемого с некоторой помощью супервизора (в ряде случаев совместного с ним), и, наконец, к самостоятельному профессиональному действию.

Многочисленные исследования, направленные на изучение эффективности практической подготовки педагога в условиях супервизии, показывают, что даже опытный педагог, осуществляющий супервизию стажера для эффективного выполнения этой функции должен пройти специальную программу подготовки. Отбор кандидатов на эту должность предполагает оценку не только их профессиональных компетенций в работе с учащимися, но и наличие личностно-профессиональных компетенций, необходимых супервизору для работы со стажерами. Не любой, даже очень хороший педагог, может стать хорошим педагогом-супервизором в случае отсутствия у него требуемых для этой деятельности компетенций.

Важным условием эффективности работы супервизора со стажерами является не ситуативный, а продуманный способ его деятельности в соответствии с разработанной программой практики. Разработка такой программы, включает составление списка педагогических проблем (задач), которые будут предложены стажеру в процессе практики. Решение таких задач предполагает освоение набора профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога. Разработка деятельностной программы практики стажера может быть осуществлена супервизором (или группой кандидатов в супервизоры) в ходе повышения их квалификации (под руководством преподавателей университета). Такое повышение квалификации должно предшествовать организации собственно модульной практики стажеров. Разработанная супервизором программа практики должна быть представлена на итоговую защиту, целью которой является ее рассмотрение комиссией, включающей опытных педагогов и сотрудников университета, с

целью верификации того, что выполнение такой программы стажером, действительно, приводит к формированию у него необходимых профессиональных действий.

В ходе реализации модульной практики необходимо учесть риск дублирования функций педагога-супервизора (являющегося педагогом общеобразовательной организации) и куратора (координатора) такой практики из числа преподавателей университета. Не различение профессиональных задач супервизора и координатора автоматически приводит к дублированию их действий в отношении стажера, противоречиях в их оценке действий стажера и, в конечном счете, конфликту между ними.

С учетом сказанного выше о целях и содержании практической подготовки будущего педагога наиболее целесообразным представляется такое различение ролей супервизора и координатора, при котором супервизор отвечает за формирование профессионального действия «по образцу», являясь для стажера в некоторой степени образцом модельных профессиональных действий с учащимися, в то время как профессиональная задача университетского координатора практики в большей степени связана с организацией рефлексии в отношении к результатам действий стажера, научных исследований проблем, препятствующих их реализации и организации понимания стажером модельных действий в пространстве возможных профессиональных действий, в том числе в изменяющихся условиях (см. табл.2).

Таблица 2

Распределение сфер ответственности в рамках сетевого взаимодействия школа – университет при изучении модуля

№	База	Содержание
Этап 1	Школа	Супервизор - демонстрация образца профессиональных действий. Университетский – координатор - формирование списка педагогических проблем.
Этап 2	Университет	Университетский – координатор - интеграция теоретического материала, как средства решения педагогических проблем; - отработка инструментария готовности к осуществлению профессиональных действий.
Этап 3	Школа	Супервизор – формирование профессиональных действий (от показа образца через совместное выполнение, к квазисамостоятельной деятельности).
Этап 4	Школа	Университетский – координатор - организация НИРС.
Этап 5	Университет	Университетский – координатор - формирование общего способа профессионального действия.

Требования к условиям организации исследовательской подготовки учащихся

Реализация предыдущих требований направленных на усиление практической подготовки, связанной не только с освоением стандартных профессиональных действий-приемов, но направленной на формирование широкой способности к построению эффективных профессиональных действий в условиях неопределенности и появления новых

условий их реализации, невозможно без изменения роли, места и содержания исследовательской подготовки будущих педагогов.

Такое усиление роли исследовательской подготовки будущего педагога тесно связано с попыткой реализации подходов practitioner-researcher и reflective practitioner.

Содержание НИРС в контексте профессионального развития педагога

Проблемы, возникающие в осуществлении профессиональных действий педагога, приводят к необходимости проведения им встроенного научного исследования, как необходимого этапа и механизма перестройки, профессиональных действий. Таким образом, рефлексивный практик, способный к саморазвитию, развитию профессиональных действий в ответ на проблемы и изменяющиеся условия их реализации, оказывается, прежде всего, практиком-исследователем, осуществляющим такую перестройку не на основе проб и ошибок, а на основе научного метода, включающего возможность проведения научного анализа собранных данных, формулирования гипотезы о причине затруднений и синтезе нового, более совершенного профессионального действия.

Цикл развития профессиональных действий



Схема 2. Цикл развития профессиональных действий

Педагог, реализующий обучение по типу учебной деятельности, направленной на формирование способности учащихся к самостоятельному обучению, неизбежно оказывается таким же обучающимся, как и его учащиеся. То есть, в развивающем обучении развивается вся система деятельности, включая не только учащихся, но и учителя, в то время, как в традиционной (знаниевой) модели обучения не развивается никто (ни учащиеся, ни учитель).

Решение задачи подготовки педагога готового к формированию у учащихся способности самостоятельно учиться оказывается возможным, если в ходе такой подготовки у самого будущего педагога происходит не просто формирование способности к осуществлению профессиональных действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта, но

формирование способности к самостоятельному развитию своих профессиональных действий и самой профессиональной деятельности на основе использования необходимых для этого исследовательских компетенций (практик-исследователь) и способности к проведению рефлексии в отношении собственных профессиональных действий (рефлексивный практик).

Обе эти составляющие в компетенциях педагога гарантируют его способность к перестройке собственной профессиональной деятельности в новых условиях (отличных от тех, в которых проходило его обучение). Подготовка, направленная на достижение такой цели, на наш взгляд, в полной мере реализует культурно-исторический и деятельностный подход в педагогическом образовании.

Достижение указанной цели (способности к самостоятельному профессиональному развитию) предполагает, таким образом, решение двух тесно связанных задач в подготовке педагога: формирование исследовательских компетенций и организации рефлексии собственного способа профессионального действия.

Если на первом этапе профессионализации подготовки педагога происходит освоение основных способов профессиональных действий, связанных с требованиями профессионального стандарта в типовых (модельных) условиях, то на втором этапе профессионализации этой подготовки - переходе к учебно-производственной квазисамостоятельной практике - выявляется неэффективность некоторых из этих действий и возникает необходимость в выяснении причин этого и перестройке типового профессионального действия в действие уникальное для новых условий его реализации. Действия университетского куратора (координатора) состоят при этом не в дублировании действий школьного супервизора, а в организации действий стажеров по изучению причин затруднений, организации рефлексии (групповой и индивидуальной) и организации построения нового более совершенного профессионального действия. Важным результатом завершения этого этапа является не только построение профессионального действия, более адекватного новым условиям его реализации, но и понимание такого действия в пространстве возможных действий, которое и позволяет обеспечить переход от натаскивания на узкий набор освоенных действий к более глубокой и содержательной ориентировке будущего педагога в пространстве профессиональной деятельности, способности изменения и развития своих профессиональных действий.

Деятельностный подход в подготовке педагога

Научно-обоснованное мышление будущего педагога соединяет его теоретические знания и практические знания в персональную педагогическую теорию, для достижения этого студенты должны получить опыт аргументации, верификации гипотез и принятия решений в процессе решения педагогических проблем.

По сути, можно выделить два уровня владения профессиональной деятельностью педагога: базовый (элементарный) и общий.

На базовом (элементарном) уровне, доступном любому взрослому, работающему с детьми, используются в основном «естественные» и спонтанные представления о преподавании. Этот тот уровень профессиональной деятельности, который доступен благодаря подготовке, направленной на освоение преимущественно предметного учебного содержания и практических навыков преподавания. Он достигается практически каждым будущим педагогом и именно об этом уровне преподавания может говорить известная фраза о том, что учителями рождаются, а не становятся в процессе подготовки.

Однако, в исследовании Wilson, Floden and Ferrini-Munday (2001) показано, что несмотря на то, что курсы, ориентированные на такое педагогическое содержание, оказывают существенный позитивный эффект на достижения учащихся, дальнейшее продолжение таких курсов не приводит к повышению этих результатов учащихся (эффект порога).

По сути, дальнейшее повышение результатов учащихся в процессе продолжения непрерывного образования педагога возможно только в процессе перехода от базового уровня обучения преподаванию (basic) к общему способу обучения (general), который основан не только на освоении практических навыков и знаний педагогического (учебного) содержания, но несколько дистанцирован от ежедневной педагогической практики и активно использует процессы обсуждения, мышления, дискуссии и других видов исследовательских действий.

Такой уровень подготовки педагога предполагает вовлечение метакогнитивных процессов и процессов принятия решений.

Исследовательский подход к подготовке педагогов и означает переход от подготовки на элементарном уровне к подготовке на общем уровне.

На наш взгляд, как в самой профессиональной деятельности педагога, так и в подготовке будущего педагога, возможно, выделить два уровня реализации профессиональной деятельности: естественный и культурный. Естественный способ деятельности педагога фактически одинаков у педагога и у любого взрослого, который попытается преподавать. В его основе находятся спонтанные представления об учащихся, процессе преподавания и обучения. Отличие любого взрослого от подготовленного, но соответствующего этому уровню педагога лишь в том, что последний владеет содержанием педагогических знаний (предметное содержание учебного предмета, программа учебного предмета, знания об управлении классом) и набором практически освоенных шаблонов педагогических действий.

В отличие от натурального, на культурном уровне владения профессиональной деятельности используются не рассудочные, спонтанные представления о преподавании (общие с любым не подготовленным взрослым), а научно обоснованные методы доказательного принятия педагогических решений на основе научного исследования педагогической проблемы и научно-опосредованного суждения, принятия решений на основе анализа, верификации гипотезы и рефлексии собственного способа действия. Другими словами, в основе культурного способа преподавания лежат принципиально другие способы профессионального мышления педагога. В этой связи, профессионализация подготовки педагога означает формирование именно культурного, т.е. опосредованного способа его будущей профессиональной деятельности, необходимым механизмом которого являются научно-обоснованные способы профессионального мышления, принятия педагогических решений и рефлексии. Подготовка учителя, способного к такой профессиональной деятельности не сводится только к усилению практической подготовки и освоению некоторого набора стандартных профессиональных действий, а рассмотрению самих этих действий с помощью культурных средств научного метода в качестве возможных в данных условиях их осуществления, что и составляет второй необходимый этап (исследовательский) профессионализации программ подготовки педагогов.

Исследовательский подход (Research-based) в подготовке и деятельности педагога сравним с подходом доказательной медицины (Evidence-based), включающий в себя руководства и протоколы, основанные на доказательном подходе, и профессиональное суждение и принятие решений, базирующееся на таком подходе.

Таким образом, в рассматриваемом контексте можно выделить три основные модели педагогического образования:

1. *Традиционная.* Теоретическое знание (предмета и методов преподавания) как основное знание о профессиональной деятельности педагога – переход к практике для иллюстрации сформированного в университете знания. Источник знания – теоретический. Провайдер такого знания – университет. Школа необходима для иллюстрации полученного в университете знания. Такой подход оказывается не состоятельным с точки зрения практической подготовки выпускника, особенно с точки зрения профессионального стандарта педагога.

2. *Программы быстрого входа в профессию* – (альтернативный подход) знание о преподавании это, прежде всего практическое знание педагога о конкретных способах преподавания и принятии педагогических решений. Следовательно, основным источником такого знания является школа и педагог, в которой и на базе которой должна быть построена подготовка будущего педагога. Роль университета не основная, а вспомогательная. Теория нужна, но не определяет сути подготовки педагога. Такой подход оказывается не эффективным в условиях изменяющихся образовательных потребностей учащихся и не обеспечивает возможность собственного профессионального развития-развития своей деятельности, в том числе и на основе рефлексии собственного опыта.

3. *Деятельностный подход*: обе компоненты в подготовке будущего педагога важны, но по-разному. Школа (как партнер университета по реализации ОПОП) отвечает за формирование способности осуществления профессиональных действий, университет отвечает за рефлексию этих действий и формирование профессионального мышления, способности к реализации профессиональных действий в новых условиях (благодаря научному методу), к перестройке профессиональных действий и, в конечном итоге, за формирование способности к самостоятельному развитию профессиональных действий будущего педагога. То есть основной источник практического знания (в том числе базовых профессиональных действий) – в школе, а рефлексии и способности к самостоятельному профессиональному развитию – в университете.

Кадровое обеспечение

На первом этапе профессионализации-формировании профессиональных действий, соответствующих требованиям профессионального стандарта, ключевой фигурой оказывается школьный педагог-наставник (супервизор), способный обеспечить формирование способности к осуществлению таких действий в процессе показа образцов, планирования и анализа профессиональных действий своего стажера.

На втором этапе профессионализации, связанном с формированием исследовательских компетенций и рефлексивного отношения к своим действиям, ключевой фигурой оказывается университетский куратор (координатор), обеспечивающий групповую работу студентов, организующий интериоризацию новых знаковых средств (научных методов оценки причин затруднений) и собственно групповой и индивидуальной рефлексии.

Требования к итоговой оценке качества подготовки выпускников

Принципиально важным механизмом модернизации педагогических программ в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога является изменение содержания итоговой государственной аттестации, направленное на оценку квалификации выпускника педагогической программы.

В соответствии с Федеральным законом "Об образовании" (ФЗ N273) диплом о высшем образовании выпускника программы высшего образования является одновременно и документом о полученном образовании, и о полученной квалификации. Однако, если полученное образование (в основном теоретическое) проверяется в ходе сдачи ГИА (государственный экзамен), то полученная квалификация у выпускника ОПОП ВО практически не проверяется, а квалификационное испытание для такого типа программ ФЗ N 273 не предусмотрено (в отличие от лиц, завершающих программы профессионального обучения). Таким образом, на практике на сегодня отсутствует механизм оценки полученной квалификации выпускников педагогических программ, что затрудняет возможность оценки работодателем того, насколько данный выпускник педагогической программы практически подготовлен к профессиональной деятельности и тем более, насколько он готов к такой деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. С другой стороны, отсутствие системы оценки квалификации выпускников педагогических программ с точки зрения соответствия требованиям профессионального стандарта делает практически

невозможным и оценку качества самих педагогических программ, т.к. не возможно понять на сколько успешно та или иная программа готовит своих выпускников к будущей профессиональной деятельности.

Указанные выше обстоятельства предполагают необходимость принципиальной перестройки содержания и самой процедуры итоговой аттестации, которая должна быть направлена на оценку не только полученных знаний (проверяемых главным образом в настоящее время), но и всех компонентов необходимых с точки зрения профессионального стандарта педагога (знания, компетенции, трудовые действия).

В этой связи предлагается переработать содержание ГИА, зафиксировав в соответствующем положении о проведении ГИА и разделе ФГОС обязательный характер проверки не только знаний и компетенций (приемов, способов и методов) в рамках процедуры ГИА, но и готовности к осуществлению профессиональных действий. Важно отметить, что сформированность профессиональных действий может и должна, на наш взгляд, проверяться не только в ходе ГИА, но и в ходе учебных практик, включаемых в структуру каждого профессионально-ориентированного модуля. Освоенные (в рамках модуля) профессиональные действия должны фиксироваться в электронном портфолио выпускника и дифференцированно оцениваться супервизором соответствующей практики. В ходе ГИА, в программу которого может быть включен специальный вопрос на проверку сформированности профессиональных действий, выпускнику может быть предложен кейс, направленный на проверку профессиональных действий или трудовой функции в целом.

Важное место в ходе ГИА занимает квалификационная работа (бакалавриат) или магистерская диссертация (магистратура) традиционно связанные с проверкой сформированности исследовательских компетенций выпускника. С учетом сказанного ранее об изменении роли НИРс в профессионально-ориентированных педагогических программах, необходимо отметить, что тематика таких выпускных работ должна позволять не просто оценивать способность выпускника к проведению самостоятельного научного исследования, но научного исследования, встроенного в контекст профессиональной педагогической деятельности, результаты которого позволяют обеспечить профессиональное развитие, т.е. решить педагогическую проблему и построить профессиональные действия на основе полученных научных данных.

В заключении необходимо остановиться на роли *независимой оценки квалификации выпускников педагогических программ*. Институализация именно независимой оценки квалификации (наряду с изменениями в процедуре и содержании ГИА) *является ключевым механизмом модернизации педагогических программ* в процессе приведения и в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога (и других педагогических работников). Ключевым здесь представляется именно независимый характер такой оценки со стороны общественно-профессиональных ассоциаций или органов управления образования. Введение такой независимой оценки прямо соответствует поручениям Президента РФ и приближает модель перехода от педагогического образования к педагогической деятельности к ситуации, имеющейся в большинстве развитых стран мира, где такой переход является регулируемым со стороны профессионального сообщества и государства. Другими словами, выпускник педагогической программы получает право на доступ к профессиональной деятельности не на основе диплома того университета, в котором он прошел обучение, а, как правило, на основе сдачи независимого профессионального экзамена (независимого от университета, в котором он учился) профессиональной ассоциации или органу управления образования. Такой регулируемый государством и профессиональными ассоциациями доступ в профессиональную деятельность в соответствии с требованиями профессионального стандарта обеспечивает возможность рекрутирования только тех педагогов, которые действительно практически готовы к профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. С другой стороны, указанный механизм позволяет устранить с рынка провайдеров педагогических программ тех из них, чьи выпускники систематически не могут преодолеть

планку профессионального экзамена, построенного на требованиях профессионального стандарта.

Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training

Margolis A.A.,

PhD in Psychology, professor, department of educational psychology, chair of educational psychology, first prorector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, amargolis@mail.ru

The article discusses the problem of modernization of teachers' training programs in the context of bringing them into line with the requirements of the professional standard of the teacher. The author distinguishes two basic tasks of professionalization of pedagogical programs aimed at achieving this goal: to strengthen the practical training of future teachers on the basis of the networking of educational institutions of general and higher education (school and university partnership), and to develop research competencies of future teachers, providing them the opportunity to carry out professional development (restructuring of their professional actions) on the basis of a mini-research embedded in professional practice and reflection of their bases. The author substantiates the basic positions of the activity approach in preparing teachers and shows the place of this approach in the context of modern practitioner-researcher and reflective teacher approaches. The article defines the basic requirements for the development of vocational education teachers' training programs developed by the author on the basis of the activity approach in the context of tasks and professionalization of such programs, in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher.

Keywords: modernization of teachers' training programs, teachers' professional standard, activity-based approach, practitioner-researcher, reflective teacher, independent assessment of qualifications.

Возможности использования знаковых и символических средств в обучении дошкольников (на примере освоения феномена радуги)

Веракса А.Н.,

кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, veraksa@yandex.ru

Горовая А.Е.,

аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, aleks-sandrit@mail.ru

Кисель А.В.,

педагог-психолог, ДОУ № 2325 г. Москвы «Академия детства», Москва, Россия, arina.mk@gmail.com

Статья посвящена вопросу использования средств познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Особое внимание уделено пониманию символического опосредствования в контексте изучения игровой деятельности. Описан эксперимент, целью которого являлось формирование у детей дошкольного возраста представлений о феномене радуги. Формирование происходило двумя способами: с помощью использования знаковых средств (использование моделей) и с помощью использования символа в ходе игровой деятельности. В качестве испытуемых выступали дошкольники в возрасте 4–5 лет (N=23), посещающие ДОУ Москвы. Результаты исследования показывают, что применение знаковых и символических средств в ходе освоения феномена оказались эффективными при работе с дошкольниками. Обнаруженные взаимосвязи позволяют говорить о том, что за применением знаковых и символических средств стоят различные когнитивные процессы: успешное использование знаковых средств связано с высоким уровнем общего интеллекта и словарного запаса; использование символических средств связано с креативностью.

Ключевые слова: дошкольник, познавательная деятельность, игровая деятельность, символ, знак.

Для цитаты:

Веракса А.Н., Горовая А.Е., Кисель А.В. Возможности использования знаковых и символических средств в обучении дошкольников (на примере освоения феномена радуги) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Veraksa A.N., Gorovaya A.E., Kisel A.V. The possibility of using iconic and symbolic tools in teaching preschoolers (on example of the acquisition of the rainbow phenomenon) [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В настоящее время можно выделить два основных подхода в обучении детей дошкольного возраста: в первом делается акцент на спонтанности детского поведения [21], во втором – на организованном обучении [17]. Мы считаем, что эти виды обучения предполагают использование различных видов средств: в первом случае символических, а во втором – знаковых.

В настоящее время общепризнанного определения символа как противопоставленного знаку нет. Однако основание такого противопоставления мы находим в работах Х.-Г. Гадамера, Г.В.Ф. Гегеля, Ф.В.И. Шеллинга и других авторов. Наибольший интерес для нас представляет познавательный аспект использования символа. Здесь можно сослаться на классическое определение Г.В.Ф. Гегеля, согласно которому символ отличается от знака тем, что «последний есть некоторое созерцание, собственная определенность которого по своей сущности и понятию является более или менее тем самым содержанием, которое он как символ выражает; напротив, когда речь идет о знаке как таковом, то собственное содержание созерцания и то, знаком чего оно является, не имеют между собой ничего общего» [3, с. 294–295]. Если специфика знакового отражения состоит в том, что субъект может сразу обратиться к значению, в известном смысле оставить без внимания «внешность» ситуации, то ориентировка на основе символа целиком происходит в пределах внешних особенностей ситуации, а сами свойства и отношения фрагментов этой внешности начинают в случае совершения действий выступать в роли значения.

Еще одна особенность символа связана с условиями его возникновения – символическое опосредствование действует в ситуации неопределенности. Под ситуацией неопределенности понимается такая ситуация, в которой неизвестны способы достижения цели или сама цель. Таким образом, ситуация представлена внешними особенностями, а ее внутренние, структурные отношения скрыты от субъекта. Поэтому если за знаком находится определенное значение (или набор значений), то для символа соответствия в значениях нет (поскольку нет понимания в значениях той ситуации, с которой сталкивается субъект). Ситуация неопределенности, на наш взгляд, является структурным элементом символа, поэтому понимание символа предполагает «движение» в образном содержании символа, т. е., по выражению М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского, «в оболочке» символа [5]. По мысли М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского, символический образ маркирует непонятое на настоящий момент, т. е. выполняет сигнальную функцию.

Появление игровой деятельности является важным этапом психического развития ребенка и связывается с переходом к дошкольному возрасту. Ж. Пиаже и его последователи убедительно показали, что появление игровых замещений связано с переходом к новому уровню развития сознания: теперь ребенок обладает способностью одновременно «удерживать» две ситуации – реальную и мнимую, а также совершать осознанный переход от одной ситуации к другой [14; 18]. Интересным, на наш взгляд, представляется то обстоятельство, что в игровом, символическом плане ребенок может больше, чем в плане реальном. Не случайно А. Лиллард говорит о том, что «...игра – это зона ближайшего развития ребенка, в которой взрослый не является необходимым партнером» [15, с. 348]. В недавних работах, посвященных построению образовательных программ [10; 16], показано, что уже в возрасте 5–6 лет дети могут эффективно использовать знаковые средства при условии их представления детям в игровой деятельности, что, на наш взгляд, является совмещением применения знаковых и символических средств.

Л.С. Выготский отмечал, что необходимо учитывать единство когнитивной и аффективной сфер ребенка, которое, по нашему мнению, наиболее ярко выражается именно в символе [2]. А.Н. Леонтьев указывает на важное обстоятельство: ребенок действует в пространстве символа, поскольку сама реальность остается для него загадочной [4]. Другими словами, существенная особенность игровой деятельности связана с ситуацией неопределенности, которую переживает ребенок. Именно она вызывает ярко выраженную эмоциональность, которая сопровождает игровые действия ребенка. Одновременные

неопределенность для ребенка окружающего мира и направленность игры на познание реальности рождают особую форму репрезентации: дошкольник не знает, как на самом деле управлять автомобилем, но пытается понять эту ситуацию, разыгрывая ее с доступными заместителями, т. е. использует эмоционально насыщенную воображаемую реальность для понимания структурных отношений, моделей реального мира. Поэтому, по нашему мнению, своеобразие, ценность детской игры заключается не в использовании предметов-заместителей как таковых, не в возрастании степени свободы оперирования знаком, а в качественном изменении возможностей познания с помощью особого познавательного средства, которым является символ.

Не случайно Н.Г. Салмина [7] отмечает, что формирование различных знаний через применение социально принятых или специально разработанных знаково-символических средств является недостаточным, поскольку они носят парциальный характер. В проведенных ею исследованиях было показано, что для детей знаково-символические средства, используемые при решении учебных задач, не выступают как знаковые системы с присущими каждой из них особенностями, т. е. содержание не отделяется от формы представления. Именно поэтому нередко педагоги интуитивно обращаются к символической репрезентации, в которой слиты содержание и внешние особенности символа.

В нашем исследовании нас интересовал вопрос о том, может ли обучение с помощью символа быть эффективным в сравнении с обучением с помощью знаков.

Методология построения эксперимента

В исследовании предполагалось изучение возможностей формирования представлений о физическом феномене у детей с помощью знаковых (схема, модель) и символических средств.

Особое внимание было уделено созданию ситуации, требующей использования символа в качестве познавательного средства. Для того чтобы инициировать символизацию мы обратились к той стратегии построения эксперимента, когда испытуемому предлагается действовать в ситуации неопределенности [1; 8; 19]. Так, в работах Е.В. Субботского [8] изучалось различие в вербальном и невербальном поведении детей в возрасте 4–7 лет. Дошкольникам сначала задавали вопросы о том, может ли какой-либо объект исчезнуть, если его положить в коробочку, может ли он превратиться в другой объект или появиться в коробочке в реальной жизни и в сказке. Большинство детей утверждали, что в жизни это невозможно, а в сказке такое вполне может произойти. Затем экспериментатор рассказывал историю о том, как одной девочке подарили волшебную шкатулку, которая превращала обычные бумажки в красивые почтовые марки. На другой день ребенка приглашали в комнату, где стояла специально сконструированная небольшая коробочка. При закрывании коробочки на дно опускалась пластина, идентичная ее нижней внутренней поверхности. Конструкция позволяла помещать на пластину предмет и, таким образом, незаметно для испытуемого подменять предмет в коробочке или прятать исходный предмет в случае, когда пластина пустая. Экспериментатор указывал ребенку на коробочку и говорил о том, что это «та самая шкатулка». Далее дети имели возможность самостоятельно открыть и закрыть шкатулку и увидеть: либо как бумажка «превращается» в марку, либо как марка появляется в пустой шкатулке, либо как марка исчезает в шкатулке.

Наблюдения за детьми показали, что во всех возрастах дошкольники прибегали в экспериментальных ситуациях не к рациональным объяснениям (проявляющимся в осмотре шкатулки, анализе ее устройства и т. д.), а к магическим действиям (произнесение «волшебных слов», совершение особых жестов и т. д.). В то же время дети контрольной группы (которым не рассказывали историю про волшебную шкатулку) практически не демонстрировали магическое поведение.

Как нам представляется, в исследовании Е.В. Субботского создавалась ситуация неопределенности, которая и приводила к появлению магических ответов, т. е. ответов, основанных на возникающем у детей символическом образе. Хотя сам Е.В. Субботский интерпретировал полученные результаты как свидетельство расхождения вербального и реального планов поведения у детей, мы полагаем, что фактически в его экспериментах ребенок оказывался в необычной ситуации, т. е. в ситуации неопределенности, которая задавалась особым объектом, и для ориентировки в этой сложной ситуации применялся символический образ. В этом смысле ценность работы Е.В. Субботского для нас состоит в том, что в ней показана возможность конструирования такой ситуации, в которой ребенок начинает использовать символический образ. В то же время своеобразие описанного эксперимента состоит в том, что символический образ фактически задается взрослым.

Мы поставили перед собой задачу создать такую экспериментальную ситуацию, в которой испытуемый мог бы спонтанно прибегать к символизации.

Прежде всего мы обратились к исследованию К. Фельпс и Ж. Вули [19], в котором детям 4–8 лет демонстрировали различные физические опыты. Например, экспериментатор располагал на противоположных концах стола два магнитных диска, отталкивающих друг друга, и спрашивал ребенка о том, нужно ли дотронуться одним диском до другого, чтобы привести его в движение. После того, как испытуемый формулировал свое предположение, ему демонстрировали опыт и задавали вопрос о том, является ли увиденное им чем-то волшебным или обыкновенным. Оказалось, что в случае столкновения со сложными физическими опытами даже восьмилетние дети утверждают, что имеют дело с волшебством. Как пишут авторы, «дети всех возрастов прибегали к волшебству для объяснения феноменов, которые нарушают их ожидания и иначе не объяснимы» [19, с. 392].

Интерпретация этих данных, на наш взгляд, аналогична интерпретации результатов, полученных в экспериментах Е.В. Субботского, поскольку и в этом случае возникновение символического образа также может быть объяснено объективной сложностью, т. е. неопределенностью ситуации. Кроме того, эксперименты К. Фельпс и Ж. Вули показывают, что именно физические явления могут выступить основанием для создания ситуации неопределенности. В то же время отметим, что и в этом исследовании дети делают магические заключения, т. е. переходят к символическому отражению ситуации на основании подсказки взрослого.

Похожая ситуация, но без подсказки взрослого, создавалась в эксперименте Н.Е. Вераксы [1]. Детям дошкольного возраста предлагался ящик, внутри которого находился свободно перемещающийся груз. Дети не знали устройства ящика. Экспериментатор называл его «кубиком», создавая тем самым у ребенка представление об однородном строении объекта. Ящик располагался на краю стола. В зависимости от положения груза внутри ящика ящик мог либо падать, либо оставаться на столе. Ребенок должен был ответить на вопрос о том, упадет «кубик» или останется на столе, если его не держать рукой. При этом определяющим фактором являлась не величина части «кубика», свешивавшейся со стола, – этим фактором было положение груза внутри «кубика».

Экспериментальная ситуация была организована таким образом, что любое из двух предположений ребенка, высказанных заранее («упадет», «не упадет»), до отпускания «кубика», могло не соответствовать наблюдаемой впоследствии картине. Для этого, прежде чем поместить «кубик» на край стола, экспериментатор наклонял его в ту или иную сторону, груз в нем перемещался, что и обеспечивало требуемый эффект. Предсказания всегда противоречили реальному падению или, наоборот, сохранению «кубиком» своего положения на краю стола, после того как экспериментатор переставал его держать.

Результаты показали наличие различных стратегий в ответах детей, в том числе и магических (когда дошкольники говорили о том, что «кубик» волшебный), которые дети давали без всякой подсказки со стороны взрослого. Однако следует отметить, что в этих исследованиях символическое отражение ситуации дошкольниками специально не

изучалось. Кроме того, применение этой методики было ограничено старшим дошкольным возрастом, поскольку уже на седьмом году жизни большинство детей сразу давали правильный ответ, объясняя причину наблюдаемых свойств «кубика».

В качестве ситуации неопределенности мы решили выбрать явление, неоднократный опыт переживания которого дети дошкольного возраста имеют. В то же время такое явление должно представлять собой ситуацию неопределенности, т. е. затрудненной ориентировки. Мы посчитали, что ситуацией неопределенности для детей дошкольного возраста может стать явление радуги, которое нередко наблюдают дети. Предварительный опрос детей показал, что культурной нормы поведения при виде радуги они не знают и понимания физических основ данного явления в подавляющем большинстве случаев не имеют.

Итак, целью нашего эксперимента явилось формирование у детей дошкольного возраста представлений о феномене радуги. При этом формирование происходило двумя способами: с помощью знаковых средств (моделей) и с помощью символов в ходе игровой деятельности.

Для изучения условий, способствующих использованию знаковых и символических средств, были использованы методики, направленные на диагностику развития уровня интеллекта, творческого мышления (креативности), произвольности. Мы полагали, что именно знаковые средства требуют высокого уровня развития произвольности, в то время как ключевым фактором использования символических средств выступает креативность [20].

Метод

В качестве испытуемых выступали дошкольники в возрасте 4–5 лет ($N=23$, из которых 14 мальчиков и 9 девочек; $M=56,5$ месяцев), посещающие ДООУ Москвы. В соответствии с задачами исследования все испытуемые были распределены на две эквивалентные группы: экспериментальную ($n=13$) и контрольную ($n=10$).

Предварительная психологическая диагностика. В рамках диагностической работы с дошкольниками были использованы следующие русскоязычные версии субтестов нейропсихологического комплекса **NEPSY II** (Developmental Neuropsychological Assessment [10; 11]): «Statue», «WordGeneration», «Catsform» и «Auditory Attention and Response Set». Каждый из используемых субтестов отражает различные составляющие произвольной регуляции (executivefunction) детей дошкольного возраста.

Рассмотрим каждый из них более подробно.

Субтест **«Statue»** направлен на изучение способности детей к концентрации внимания и произвольному контролю своих движений. От ребенка требуется сохранять определенное положение тела (по аналогии со статуей, рис. 1), стоя с закрытыми глазами на протяжении 75 с, и стараться не реагировать на различные звуковые дистракторы, искусственно создаваемые экспериментатором в определенные временные промежутки.



Рис. 1. Образец положения ребенка в ходе выполнения им субтеста «Statue»

Экспериментатор фиксирует реакции ребенка на предъявляемые раздражители. Выделяются три типа ошибок (реакций ребенка): движения тела, открывание глаз, вербализация и вокализация. Данный субтест предназначен для детей в возрасте 3–6 лет.

Субтест **«Word Generation»** направлен на изучение словарного запаса детей. А именно – на изучение вербальной продуктивности посредством оценки способности ребенка порождать слова внутри конкретной лексической категории («животные» и «пища и питье»). Данный субтест предназначен для детей в возрасте 3–16 лет.

Субтест **«Catsform»** направлен на изучение зрительного внимания детей. На листе А3 ребенку предъявляется стимульный материал (рис. 2), состоящий из маленьких изображений разных существ и предметов (в том числе изображений котят). Задача ребенка – в течение 180 с найти и обвести в кружок как можно больше «котят».



Рис. 2. Стимульный материал субтеста «Catsform»

Субтест **«Auditory Attention and Response Set»** направлен на изучение аудиального внимания детей. Схема проведения субтеста заключается в следующем: на стол перед ребенком кладут стимульный бланк, на котором изображено четыре круга разного цвета (рис. 3); затем ребенку дают инструкцию о том, что ему будут вслух зачитывать ряд слов; задача ребенка – дотронуться до кружка определенного цвета, услышав стимульное слово; задача варьируется в зависимости от серии опыта (первая серия – «Auditory Attentiontest», вторая серия – «Response Set»).

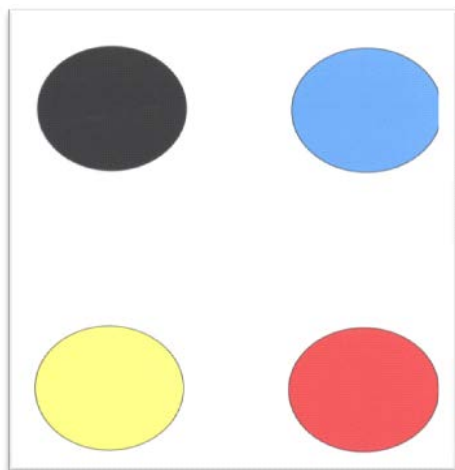


Рис. 3. Стимульный бланк, с которым взаимодействует ребенок в ходе выполнения субтеста «Auditory Attention and Response Set»

Для оценки уровня интеллектуального развития испытуемых использовались **цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена** [6].

Для оценки творческого мышления применялась фигурная форма краткого теста **творческого мышления (КТТМ) П. Торренса** в адаптации Е. Щеблановой и И. Авериной [9].

Экспериментальная интервенция. Разработанная авторами программа интервенции включала в себя несколько этапов и представляла собой процесс формирования у дошкольников представлений о физическом явлении – радуге.

Ключевое различие между группами испытуемых состояло в средствах освоения явления «радуга», предложенных им в ходе интервенции: с помощью символизации ключевых отношений феномена в процессе игровой деятельности (экспериментальная группа) или посредством схем и наглядных моделей, раскрывающих данные отношения (контрольная группа).

Все данные, полученные в ходе проведения интервенции (вербальные ответы, рисуночный материал), были подвергнуты анализу по показателям, отражающим степень освоения ребенком феномена радуги: структура отношений между элементами явления (использовалась 5-балльная шкала Likert типа) и наличие ключевых элементов явления (использовалась 5-балльная шкала Likert типа).

Процедура. Интервенция осуществлялась в три этапа: содержание первого и последних этапов было аналогичным для обеих групп испытуемых, тогда как основное различие интервенции было заложено во втором ее этапе.

На первом этапе дошкольникам в индивидуальном порядке предъявлялся видеоролик, на котором было продемонстрировано явление радуги. Экспериментатор просил ребенка рассказать, что он знает о радуге, а затем с помощью двух игрушек разыгрывал рассказ-ситуацию, в конце которого по сюжету появлялась радуга. Далее ребенку задавали дополнительный вопрос: «Как ты думаешь, почему появилась радуга?». Наконец, по завершении первого этапа, ребенка просили нарисовать радугу и рассказать про свой рисунок. Все ответы ребенка фиксировались.

Результаты проведения первого этапа эксперимента показали, что большинство детей на вопрос о том, что такое радуга, обращали внимание только на внешние признаки: разноцветность и форму радуги, а также выражали эмоциональное отношение («О, красивая!»). Анализ рисунков детей показал, что все дети были сосредоточены на

необходимости правильно нарисовать радугу: отобразить необходимое количество цветов и форму радуги. Как правило, при этом дети опирались либо на известную им считалку про охотника, либо ориентировались на свой прошлый опыт (некоторые дети старались вспомнить увиденный во время эксперимента видеоролик). Никто из детей не сосредоточивался на изображении составляющих самого явления радуги – солнца, тучи, дождя. Это говорит о том, что дети воспринимают радугу как отдельное явление, не связанное по своей природе с другими природными феноменами. Эти результаты, на наш взгляд, делают обоснованным проведение второго этапа эксперимента.

На втором этапе интервенции содержание работы с испытуемыми зависело от конкретной группы – экспериментальной или контрольной. Группы были составлены таким образом, чтобы максимально уравнивать их по результатам предварительной психологической диагностики.

Дошкольникам экспериментальной группы на втором этапе интервенции предлагалась специальная игра, в символическом виде раскрывающая ключевые отношения феномена радуги. Взрослый делал особый акцент на том обстоятельстве, что для появления радуги необходимы дождь и солнце, которым предшествует появление на небе тучи. Игра проводилась в группах по три человека, каждый из которых играл в ней определенную роль («тучка», «капля», «луч света», «солнце», «радуга»), выполняя соответствующие данной роли действия, и предполагала необходимость «проиграть» три варианта сценария (один случай появления радуги и два случая, при которых радуга не возникает). С каждой из мини-групп было проведено два занятия, средняя продолжительность которых составляла 20 мин.

В ходе работы с дошкольниками контрольной группы им в индивидуальном порядке раскрывались ключевые отношения феномена с помощью рисуночной схемы и моделирования посредством конструктора. Экспериментатор рассказывал, показывал и изображал те же возможные случаи возникновения радуги или ее отсутствия.

Третий этап проходил через семь дней после завершения второго этапа. На третьем этапе дошкольникам вновь демонстрировали видеоролик радуги, затем их просили еще раз нарисовать радугу и ответить на ряд уточняющих вопросов о данном феномене. Все ответы ребенка вновь тщательно фиксировались. Примеры рисунков дошкольников представлены ниже (рис. 4).





Рис. 4. Примеры рисунков детей на третьем этапе интервенции

Методы анализа данных. Анализ полученных данных проводился с помощью стандартных статистических процедур пакета SPSS версии 17.0.

Анализ и обсуждение результатов

Данные, зафиксированные в ходе первого и третьего этапов интервенции, были подвергнуты независимому экспертному анализу трех специалистов-психологов, не имевших опыта работа с данными детьми, в результате чего были получены количественные данные по выделенным нами показателям, отражающим степень освоения ребенком феномена радуги. Применение дисперсионного анализа данных показало, что оценки специалистов-экспертов не имеют между собой значимых различий ($p > 0,05$). Другими словами, можно говорить о согласованности мнений экспертов по вопросу о динамике освоения дошкольниками исследуемого феномена в ходе интервенции.

В табл. представлены средние значения результатов прохождения испытуемыми экспериментальной и контрольной группы первого и третьего этапа интервенции.

Таблица

Средние значения показателей, отражающих степень освоения ребенком феномена радуги

Группа	Этап интервенции	Показатели	
		структура	элементы
Экспериментальная	этап 1	1,07	1,23
	этап 3	2,38	2,84
Контрольная	этап 1	0,8	0,9
	этап 3	2,8	2,9

Исходя из данных, представленных в табл., можно предположить, что к моменту завершения интервенции заметное повышение степени освоения феномена радуги продемонстрировали все дошкольники, независимо от группы. Результаты дальнейшего применения ряда непараметрических критериев для проверки данного предположения подтвердили его. Так, использование критерия Вилкоксона для экспериментальной группы и контрольной группы в отдельности позволило сравнить степень освоения дошкольниками данных групп феномена радуги на первом и последнем этапах интервенции; оно выявило в каждой из групп наличие значимых различий по всем показателям ($p < 0,009$). Кроме того, дальнейшее применение критерия Манна-Уитни показало отсутствие статистически достоверных различий для всех показателей степени освоения феномена радуги на разных этапах интервенции между дошкольниками экспериментальной и контрольной групп ($p > 0,05$). Было показано, что экспериментальная и контрольная группы статистически не различаются – как до ключевого этапа интервенции, так и после этого этапа интервенции. Другими словами, испытуемые контрольной группы показали эффект, статистически эквивалентный эффекту экспериментальной группы. Таким образом, в ходе экспериментальной интервенции дошкольники обеих групп смогли значимо повысить степень освоения феномена радуги.

Корреляционный анализ показателей степени освоения феномена радуги и результатов выполнения диагностических методик выявил ряд взаимосвязей, предположительно отражающих зависимость особенностей когнитивного развития

дошкольников и успешности освоения ими предложенного в ходе интервенции явления. Так, при анализе всей совокупности результатов были обнаружены значимые взаимосвязи между показателем успешности выполнения субтеста «Statue» и показателем наличия ключевых элементов явления радуги ($r=0,67$; $p<0,05$). Другими словами, обнаружена положительная взаимосвязь между способностью детей (независимо от их принадлежности к экспериментальной или контрольной группе) к концентрации внимания и произвольному контролю своих движений и ключевым показателем освоения ими феномена радуги: дошкольники, обладающие высоким уровнем развития данной способности, проявляют тенденцию к значимо более успешному освоению феномена, и наоборот.

При анализе результатов, полученных для экспериментальной группы испытуемых, были выявлены положительные взаимосвязи всех показателей степени освоения феномена дошкольниками, зафиксированных на третьем этапе проведения интервенции, с различными аспектами когнитивного развития: показатель гибкости мышления имеет тенденцию к связи с показателем структуры явления ($r=0,43$) и обнаруживает значимую взаимосвязь с показателем наличия ключевых элементов явления ($r=0,59$); показатель наличия ключевых элементов явления, кроме того, проявляет тенденцию к связи с показателем разработанности мышления ($r=0,43$).

При анализе результатов, полученных для контрольной группы испытуемых, была обнаружена отличная от экспериментальной группы структура корреляционных связей. Так, прежде всего, показатель наличия ключевых элементов явления оказывается значимо связанным с показателем результатов выполнения теста Дж. Равена ($r=0,68$ и $r=0,74$, соответственно; $p<0,05$). Кроме того, показатель наличия ключевых элементов явления радуги обнаруживает тенденцию к положительной связи с показателем результатов выполнения субтеста на словарный запас ($r=0,54$).

Таким образом, сравнительный анализ структуры корреляционных связей, полученных в экспериментальной и контрольной группах, показал связь успешности применения соответствующих группам средств освоения дошкольниками феномена радуги с различными аспектами когнитивной сферы. Если в экспериментальной группе степень освоения феномена оказывается связанной с уровнем развития творческого мышления (показателей гибкости и разработанности), а также аудиального внимания («Auditory Attention and Response Set») и вербальной продуктивности («Word Generation»), то в контрольной группе успешность освоения феномена обнаруживает связь уже с уровнем общего интеллектуального развития ребенка, уровнем развития его зрительного внимания («Catsform) и способности к концентрации, а также, аналогично экспериментальной группе, с уровнем развития вербальной продуктивности. Показательно, что при этом в контрольной группе, в отличие от экспериментальной, обнаруживается отрицательная взаимосвязь между уровнем развития творческого мышления (показателем оригинальности) и степенью освоения дошкольниками феномена в ходе интервенции.

Таким образом, поскольку основное различие между экспериментальной и контрольной группами состояло в использовании либо знакового, либо символического опосредования, можно говорить о том, что применение символической формы обучения (в контексте игровой деятельности) и обучения знакового предполагает использование различных когнитивных особенностей дошкольников. Можно предположить, что дошкольники с изначально высоким уровнем развития творческого мышления, используя схемы и наглядные модели для освоения изучаемого явления, в меньшей степени осваивают содержание явления, нежели в случае занятий в игровой форме.

Для пояснения данной тенденции обратимся к конкретному примеру. Испытуемые Мария Б. и Даниил К. на этапе диагностики продемонстрировали эквивалентные результаты по результатам выполнения краткого теста творческого мышления (КТТМ) П. Торренса: баллы по показателям беглости, гибкости, оригинальности и разработанности оказались равны 10, 9, 10, 15 у Марии и 9, 8, 14, 19 у Даниила, соответственно. Однако попав

затем в разные группы (Мария в экспериментальную, а Даниил в контрольную), дошкольники показали различную степень успешности освоения феномена радуги: если Мария справилась с данной задачей, то Даниил, имея те же базовые предпосылки, что и Мария, остался на том же уровне освоения содержания явления, который демонстрировал на первом этапе интервенции.

Анализ рисунков показал, что практически во всех рисунках детей, выполненных после проведенного эксперимента, рядом с радугой дети в той или иной форме изображали условия ее появления (дождь, солнце). Однако на вопрос о том, что изображено на рисунке, никто из детей не смог дать развернутого объяснения. «Вот дождик капает, радуга, солнце, облака и травка, небо... Почему решил дорисовать? ...Чтобы красиво было». «Светит радуга, солнышко и два облачка... а это фон просто», «Это слон, с ним случилось волшебство: он поливает так (из хобота) и получилась радуга.. Солнышко удивилось... облачка, травка...». Комментарии детей, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что содержание проявило себя в невербальной форме, на уровне образа.

На вербальном уровне дети фактически не смогли объяснить свои рисунки. Таким образом, на наш взгляд, данное обстоятельство является подтверждением того, что в дошкольном возрасте деятельность ребенка тесно связана с использованием символического образа, выступающего в качестве основы ее построения и изображения детьми сложной для них ситуации на бумаге. Другими словами, в своих рисунках дети отобразили структуру, которую они смогли интуитивно (по выражению Ж. Пиаже) уловить с помощью символа, но не смогли объяснить вследствие дефицита понятийных (абстрактных) средств.

Выводы

В основе проведенного исследования лежала стратегия актуализации символизации посредством создания ситуации неопределенности. В качестве ситуации неопределенности выступал процесс освоения явления, опыт переживания которого дошкольники в возрасте 4–5 лет имели неоднократно, – явления радуги. В то же время для детей данное явление представляло собой ситуацию неопределенности, т. е. затрудненной ориентировки, ведь культурной нормы поведения при виде радуги, а также понимания физических основ данного явления, дети, как правило, не имеют. Таким образом, описанный в статье эксперимент преследовал цель формирования у детей дошкольного возраста представлений о феномене радуги; формирование происходило двумя способами – с опорой на знаковые средства, в ходе объяснений и использования моделей, и символическим, в ходе игровой деятельности.

Результаты проведенного эксперимента показывают, что применение знаковых и символических средств одинаково эффективно для освоения нового содержания обучения в возрасте 4–5 лет.

Обнаруженные взаимосвязи позволяют говорить о том, что за эффективным применением знаковых и символических средств стоят различные когнитивные процессы. Так, если успешное использование знаковых средств связано с высоким уровнем общего интеллекта и словарного запаса, то использование символических средств связано с высоким уровнем гибкости и разработанности мышления.

Проведенное исследование не претендует на установление причинно-следственных связей между особенностями когнитивного развития и эффективностью применения знаковых и символических средств. В то же время исследование показывает, что знаковые и символические средства структурно различны, однако сообразны указанному возрасту и могут с равной успешностью применяться в образовательном процессе.

Еще один предварительный вывод, который мы хотели бы сделать, заключается в том, что образовательный процесс может либо стимулировать развитие детской креативности

(в случае применения в обучении символических средств), либо способствовать развитию формально-логического мышления.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №14-06-00711.

Литература

1. *Веракса Н.Е.* Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками // Вопросы психологии. 1981. № 3. С.123–127.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Гегель Г.В.Ф.* Философия духа// Энциклопедия философских наук: В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1977. 471 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 509 с.
5. *Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М.* Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании символическом и языке. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 224 с.
6. *Равен Дж.К., Корт Дж.Х., Равен Дж.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам: Раздел 2: Стандартные Цветные матрицы (включая параллельные версии Теста): 2-е изд., стереотип.: Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2009. 77 с.
7. *Салмина Н.Г.* Знаково-символическое развитие детей в начальной школе// Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 73–81.
8. *Субботский Е.В.* Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007. 424 с.
9. *Щебланова Е.И., Аверина И.С.* Краткий тест творческого мышления. М.:ИНТОР, 1995. 48 с.
10. *Edo M., Planas N., Badillo E.* Mathematical learning in a context of play// European Early Childhood Education Research Journal. 2009. Vol. 17(3). P. 325–341.
11. *Korkman M., Kirk U., Kemp S.L.* NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007. 228 p.
12. *Korkman M., Kirk U., Kemp S.L.* NEPSY II. Clinical and interpretative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007. 226 p.
13. *Kuczaj S.A.* Factors influencing children's hypothetical reference// Journal of Child Language. 1981. № 8. P. 131–137.
14. *Leslie A.* Pretense and Representation: The Origins of «Theory of Mind»// Psychological Review. 1987. № 4. P. 421–426.
15. *Lillard A.S.* Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind// Child Development. 1993. № 64. P. 348–371.
16. *Oers B. van.* Emergent mathematical thinking in the context of play//Educ. Stud Math. 2010. № 74. P. 23–37.
17. *Oers B. van.* Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective // European Early Childhood Education Research Journal. 2013. № 2. P. 185–198. doi:10.1080/1350293X.2013.789199.
18. *Perner J.* Understanding the Representational Mind. L.: Cambridge, 1993. 379 с.

19. *Phelps K.E., Woolley J.D.* The Form and function of young children's magical beliefs// *Developmental Psychology*. 1994. № 3. P. 123–152.

20. *Russ S.W., Robins A.L. Christiano B.A.* Pretend play: Longitudinal prediction of creativity and effect in Fantasy in children// *Creativity Research Journal*. 1999. № 12. P. 129–139.

21. *Singer E.* Play and playfulness, basic features of early childhood education// *European Early Childhood Education Research Journal*. 2013. № 2. P. 172–184. doi:10.1080/1350293X.2013.789198.

The Possibility of Using Iconic and Symbolic Tools in Teaching Preschoolers (on Example of the Acquisition of the Rainbow Phenomenon)

Veraksa A.N.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Deputy Dean of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, veraksa@yandex.ru

Gorovaya A.E.,

Post-graduate Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, Aleks-sandrit@mail.ru

Kisel A.V.,

Educational Psychologist, Preschool educational institution number 2325 of Moscow "Academy of childhood", Moscow, Russia, aka.detstva@gmail.com

The article focuses on use of cognitive activity in preschool children. Particular attention is paid to understanding of the symbolic mediation in the context of the study of play activities. We describe an experiment which purpose was to develop the representations of the rainbow phenomenon in children of preschool age. The formation occurred in two ways: through the use of symbolic means (using models), and through the use of symbols in the play activity. The subjects were preschoolers aged 4-5 years (N = 23) attending preschools in Moscow. The results show that the use of iconic and symbolic tools during development of the phenomenon have been effective when working with preschoolers. The discovered relationship suggests that the application of the iconic and symbolic means represent different cognitive processes: the successful use of symbolic tools is associated with high levels of general intelligence and vocabulary; the use symbolic tools is associated with creativity.

Keywords: preschool, cognitive activity, play activities, symbol, sign.

References

1. Veraksa N.E. Osobennosti preobrazovaniya protivorechivih problemnih situatsij doskolnikami [Peculiarities of problem situations transformation by preschoolers]. *Voprosi psihologii [Issues of psychology]*. 1981, no. 3, pp.123-127.
2. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij v 6 tomah. Tom 3. Problemi razvitija psihiki. [Collected works in 6 volumes. Vol. 3. Problems of Psyche development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368p.
3. Gegel G.V.F. Filosofija duha. Enciklopedijafilosofskih nauk [Philosophy of spirit. Encyclopedia of philosophy sciences]. Moscow: Misl, 1997. 471p.
4. Leontjev A.N. Lekcii po obshej psihologii [Lectures on general psychology]. Moscow: Smysl, 2000. 509 p.
5. Mamardashvili M.K., Patigorskii A.M. Simvol i soznanie. Metafizicheskie rassuzhdeniya o soznanii i simvolike yazika [Symbol and consciousness. Metaphysical discourse about consciousness and language symbolism]. Moscow: Schkola yaziki russkoi kulturi, 1997. 224 p.
6. Raven J.K., Kort J. H. Raven J. Rukovodstvo k progressivnim matricam Ravena i Slovarnim Shkalam: Razdel 2: Standartnie Tsvetnie martici Ravena (vkluchaja parallelne versii). [A guide to

the Raven's progressive matrices and vocabulary scales including parallel versions of test] Second edition. Moscow: «Cogito-Centr», 2009. 77 p.

7. Salmina N.G. Znakovo-simvolicheskoe razvitiyetej v nachalnoj shkole [Semiotic and symbolic development of primary school children]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1996, no. 1, p. 73–81.

8. Subbotskij E.V. Strojaschee sasoznanie [Shaping consciousness], Moscow: Smysl. 2007. 424 p.

9. Scheblanova E. I. Averina I.S. Kratkij test tvorcheskkogo mishlenija [Brief test of creative thinking]. Moscow: INTOR, 1995. 48 p.

10. Edo M., Planas N., Badillo E. Mathematical learning in a context of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2009, vol. 17, no. 3, pp. 325–341.

11. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007. 228 p.

12. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Clinical and interpretative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007. 226 p.

13. Kuczaj S.A. Factors influencing children's hypothetical reference. *Journal of Child Language*, 1981, no. 8, pp. 131–137.

14. Leslie A. Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 1987, no. 4, pp. 421–426.

15. Lillard A.S. Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind. *Child Development*, 1993, no. 64, pp. 348–371.

16. Van Oers B. Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educ. Stud Math.*, 2010, no. 74, pp. 23–37.

17. Van Oers B. Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013, no. 2, pp. 185–198. doi:10.1080/1350293X.2013.789199.

18. Perner J. Understanding the representational mind. London: Cambridge. 1993. 379 p.

19. Phelps K.E., Woolley J.D. The Form and Function of Young Children's Magical Beliefs. *Developmental Psychology*, 1994, no. 3, pp. 123–152.

20. Russ S.W., Robins A.L. Christiano B.A. Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. *Creativity Research Journal*, 1999, no. 12, pp. 129–139.

21. Singer E. Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013, no. 2, pp. 172–184. doi:10.1080/1350293X.2013.789198.

This work was supported by grant RFH № 14-06-00711.

Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования

Васильев В.Г.,

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Института педагогики, психологии и социологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский Федеральный университет» (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, vgvasil2@yandex.ru

Ю.Г. Юдина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики развития Института педагогики, психологии и социологии, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский Федеральный университет» (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, yudish@mail.ru

Основная цель статьи – построение и обоснование рабочей гипотезы о структуре понятия «рефлексия» в возрастной динамике развития человека, поскольку это – фундамент для понимания содержания развивающего образования и создания новых современных образовательных технологий. Главная задача – теоретическое построение предмета исследования – структуры рефлексивного развития человека в возрастной динамике. Основными критериями оценки выступают логика и результаты исследований ведущих психологов, педагогов, философов. Исходный шаг для нас – экспериментально проверенная структура рефлексивного развития в младшем школьном возрасте В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман, обозначенная как «определяющая рефлексия». Мы строим подобные структуры для других возрастов: подросткового, юношеского, студенческого как предтечи взрослости. Созданная структура рефлексивного развития в студенческом возрасте используется нами в экспериментах при подготовке учителей развивающего обучения в начальной школе, что может быть полезно и для других психолого-педагогических практик развития.

Ключевые слова: развитие, возраст, деятельность, теоретическое мышление, рефлексия, норма психического развития.

Для цитаты:

Васильев В.Г., Юдина Ю.Г. Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Vasilyev_Udina.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Vasiliev V.G., Yudina Yu.G. The structure of reflective development of a person in the age dynamics as the basis of psycho-pedagogical design [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Vasilyev_Udina.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Для специалистов, ведущих подготовку учителей начальной школы, решение теоретической задачи обоснования и построения рабочей гипотезы о структуре понятия «рефлексия» в возрастной динамике развития человека создает фундамент для понимания содержания развивающего обучения в профессиональном образовании, открывает путь к психолого-педагогическому проектированию и экспериментированию.

В.В. Давыдов говорил о том, что усовершенствовать систему школьного образования можно только в том случае, если удастся разобраться в психолого-педагогических вопросах взаимосвязи таких понятий, как «знания», «мышление» и «развивающее образование». Это предполагает рассмотрение вопросов смежных с педагогикой и психологией гуманитарных наук – «философии, социологии и диалектической логики», изучающих понятия «о человеческой деятельности, об основных типах мышления и об исторических условиях их развития» [11, с. 30]. Этим и обеспечивается, на наш взгляд, успешность развивающего обучения на разных возрастных ступенях.

Суть теоретического мышления заключается в том, что «это особый подход человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития» [11, с. 66]. Как писал В.В. Давыдов, именно теоретическое мышление рассматривает «переходы, движение, развитие» от одного состояния объекта к другому за счет построения способа перехода на основе понимания «единства» различных состояний объекта. Теоретическое мышление, по В.В. Давыдову, есть «восхождение мысли от абстрактного к конкретному» и требует разворачивания таких мыслительных способностей, как «анализ, рефлексия и планирование» [11, с. 60].

Таким образом, нам необходимо понять связь сложно устроенного интегрирующего свойства профессионального мышления студента с такими его функциями или операциями, как анализ, планирование, рефлексия и обобщение.

Ниже мы рассмотрим динамическую структуру рефлексии, т. е. «реконструированной» [1] логики развития рефлексии ребенка от младшего школьного возраста к юношескому (студенческому) возрасту на основании теории периодизации детского развития [19]. Это становится возможным благодаря исследованиям В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, Д.Б. Эльконина, по результатам которых рефлексия понимается как психолого-педагогическая категория [11]. В нашей работе мы ставим перед собой задачу конкретизировать понятие «рефлексия» применительно к разным возрастам.

Прежде чем перейти к анализу и размышлениям о типах рефлексии в разных возрастах, приведем мнение В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман о значимости такой работы для полноценного проектирования формирующего эксперимента в младшем школьном возрасте. Это актуально и для формирующего эксперимента, направленного на развитие мышления студентов и основополагающей его характеристики – рефлексии. Авторы пишут: «Отсутствие пусть даже самых черновых представлений об условиях рефлексивного развития от начала к концу младшего школьного возраста оборачивается, с одной стороны, вынужденным эмпиризмом при планировании формирующих экспериментов, где мы движемся методом частного изобретательства все новых и новых кооперативных структур, а с другой — частичностью результатов формирования. И мы не видим возможности обнаружить эти условия, не имея предварительной, гипотетической схемы возникновения и смены интерпсихических форм учебной деятельности в ее развитии» [19, с. 25].

Младший школьный возраст

На основе анализа работы В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман о генезисе рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте мы можем обозначить следующие шаги для рассмотрения типов и динамики развития рефлексии по возрастам:

Подростковый возраст

Можно ли продолжить предложенную В.И. Слободчиковым и Г.А. Цукерман логику решения задачи рефлексивного развития для подросткового возраста? Что в этом случае мы должны считать проектируемой нормой психического развития к концу подросткового возраста? Как это может быть представлено через «логику развития общностей» [19, с. 30].

Анализ исследований и психолого-педагогической литературы позволяет обозначить следующие существенные характеристики подросткового развития.

1. В работах Д.Б. Эльконина говорится о том, что подросток любит говорить про себя, заполняет личные анкеты, ориентирован на интимно-личностное общение, строит доверительное общение о своих качествах и личных характеристиках, что помогает ему самому представлять и удерживать собственный внутренний мир [23].

2. Подростки «планируют замыслы, но не соотносят с тем, как это будут делать», замыслы больше завязаны на внеучебной жизни, либо их в школе нет. К.Н. Поливанова подчеркивает, что «проектные формы деятельности в школе становятся актуальны, поскольку как раз и позволяют соотносить два плана: план замысла и план реализации» [14, с. 22]. Особую роль приобретает отношение смысловой и практической составляющих действий подростка и его построение во взаимодействии со взрослым.

3. Б.Д. Эльконин пишет о том, что в данном возрасте происходит «онтологическая децентрация» [24], подростку трудно становится одновременно замышлять и организовывать, трудно удержать две позиции, следовательно, на протяжении подросткового возраста формируется умение смотреть с двух точек зрения одновременно.

4. Ж. Пиаже говорит о становлении формально-логического мышления, что проявляется в том, как подростки начинают представлять себе точки зрения других людей, координировать и сопоставлять разные точки зрения на события, в том числе и в условном залоге [13].

5. Г.А. Цукерман отмечает важность в учебной работе в подростковом возрасте строить переход от ведения устной коммуникации к письменной коммуникации, которая требует удержания диалога во внутреннем плане, а не только во внешне представленном плане [20].

6. С.В. Ермаков, А.В. Белоконова, Ю.Г. Юдина, опираясь на проведенный ими анализ успешных художественных образовательных практик в подростковом возрасте, обращают внимание на то, что: «в образовательном пространстве должны быть созданы условия, позволяющие подростку:

- полагать собственный замысел; специфика художественных практик предполагает единство замысла результата и образа собственного действия;
- обнаруживать связь собственного замысла с контекстом восприятия и адресатом произведения, во всяком случае, видеть возможного адресата;
- экспериментировать со связью замысла и способов своего действия (опробовать это действие, корректировать его и трансформировать первоначальный замысел-идею)» [2, с. 243].

Если обратиться к рассмотренной нами норме предыдущего возраста – младшего школьного возраста, то, обобщая вышесказанное, подросток, освоивший к концу младшего школьного возраста работу с отношением «Я как незнающий (учащийся)» – «Я как знающий (школьник)», к началу подросткового периода будет иметь потребность опробовать это освоенное им отношение в указанных выше контекстах.

Например, в социальных контекстах это опробуется с разными Другими – ровесник, учитель, родители, сосед, – чтобы обрести новые смыслы, обрести новое самочувствие.

А затем, в результате анализа и объективации смыслов, обнаружить, каких средств действия ему не хватает для дальнейшего взросления, перейти за их освоением в следующий возрастной этап.

Таким образом, в подростковом возрасте наблюдается переход от освоенной позиции учащегося в деятельности младшего школьного возраста к пониманию индивидуального смысла этой позиции в разного типа социальных взаимодействиях подростка. Принципиальная важность формирования способности такого удержания подростками двух планов собственного действия и переходов от одного к другому подтверждается представленными выше исследованиями.

На основании проведенного теоретического анализа литературы и подходов можно утверждать, что способность к пониманию сочетания в себе двух позиций – «замышлятеля» и «организатора» (по Б.Д. Эльконину) – является основной нормой психического развития в подростковом возрасте. Фактически, только к концу подросткового возраста на основе способности видеть «себя как Другого» формируется способность видеть себя в двух позициях как «замышлятеля» и как «организатора». Эта двойственность и задает идеальную форму взросления в подростковом возрасте. Сформированной рефлексивной способностью является определение возможностей (границ) того, где и как я могу сочетать в себе, а где не могу сочетать эти две позиции. Такую рефлексю мы называем позиционной.

Подростка интересует освоение и воспроизводство «отраженных на его возраст» социальных практик, существующих в культуре. И эта игра в социальные практики при посредничестве взрослого как реализатора приводит к формированию позиции «организатора» в игровой или «отраженной» социальной практике. «Другой как реализатор “отраженной” социальной практики» выполняет посредническую функцию для освоения подростком двух позиций.



Рис. 2. Норма психического развития к концу подросткового возраста

Юношеский возраст

Что происходит в юношеском возрасте? Что мы можем считать проектируемой нормой психического развития к концу юношеского возраста? Как конкретизируется понятие «рефлексия» применительно к юношескому возрасту?

В работе В.И. Слободчикова и Е.А. Исаева говорится о том, что «период юности – это период самоопределения, когда социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое самоопределение составляет основную задачу юношеского возраста». С приближающимся окончанием школы у юношей и девушек происходит «встреча»

идеальных жизненных планов и социальной реальности», они «отстаивают, утверждают, подтверждают свой выбор» [18, с. 74].

Авторы пишут о том, что «в целом, в юности реальным партнером по общности, с которым каждый отождествляется лично и по-своему, становится общественный взрослый, воплощенный в системе социальных ролей и частично персонифицированный в таких культурных позициях, как Учитель, Мастер, Наставник, а далее – Консультант, Эксперт» [17].

В работах Н.В. Васильевой, П.А. Сергоманова говорится о том, что юноши и девушки старшего школьного возраста переходят к планированию своего настоящего с точки зрения идеальной цели будущего [6]. Кризис юношеского возраста разрешается, если у юношей и девушек формируются реальные жизненные планы и притязания, соответствующие их возможностям. Тогда идеальной формой взрослости можно считать образ себя как будущего профессионала. И это рассматривается как явный показатель возрастного перехода и взросления от подросткового возраста к юношескому – подросток смотрит на будущее с точки зрения настоящего, а юноша смотрит на настоящее с точки зрения будущего.

Д.Б. Эльконин в своей периодизации ограничился возрастом 15–17 лет, в качестве ведущей деятельности которого он обозначает учебно-профессиональную деятельность. Развитие в юношестве им рассматривается как достижение «чувства взрослости», при условии, что юноша ставит перед собой задачи и путем согласования ресурсов, притязаний и условий решает их. А самые актуальные в данный период – учебно-профессиональные задачи.

Таким образом, в юношеском возрасте содержанием развития становятся уже устоявшиеся социальные практики и виды деятельности. Включенность в эти практики является учебной, игровой для старшего школьника. Позиция организатора, освоенная в подростковом возрасте, позволяет им продуктивно двигаться. А посредником, по большому счету, должен становиться носитель нормы деятельности в той или иной социально значимой ставшей практике. Такого носителя можно называть Учителем-«Предметником». Такой учитель организационно и содержательно встроен в социальную практику, отличную от учебной, а предмет этой практики превращает в учебный предмет. В существующих школьных практиках такие учителя – редкость. Как правило, это представители вузов и научных организаций, берущих на себя ответственность за посредническую функцию между школьной и социальной практикой. Социальные роли и позиции такого посредника хорошо представлены в работе В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [17].

Освоенные в подростковом возрасте позиции «замышлятеля» и «организатора» в отраженных (игровых) социальных практиках, в юношеском возрасте позволяют осваивать эти же позиции, но уже в реальных социальных практиках. В результате чего может быть сформирована идеальная форма видения себя как профессионала (профессиональное самоопределение и выбор). Можно считать, что старший школьник переходит от человека, «играющего» в практику, в человека, разбирающегося и принимающего нормы той или иной реальной социальной практики. Рефлективную способность в этом возрасте мы называем рефлексией, «определяющей норму» или «нормирующей» (рис. 3).

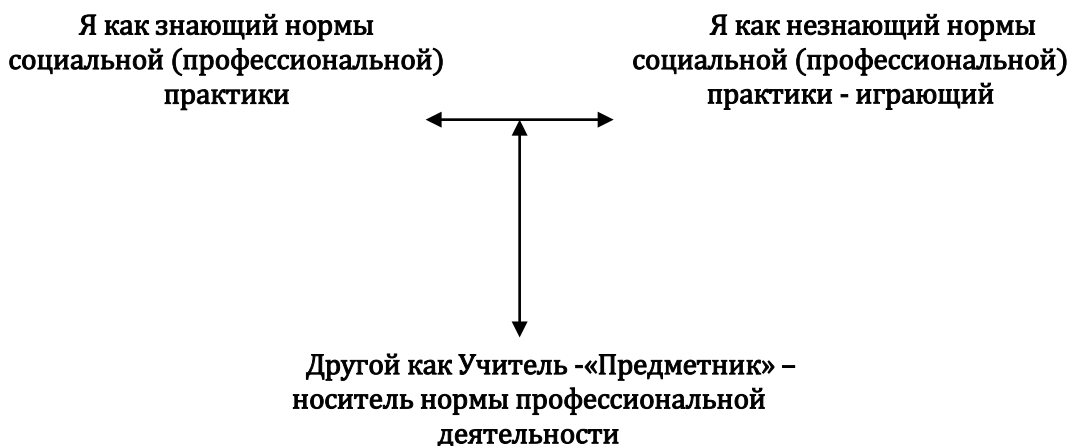


Рис. 3. Норма психического развития в юношеском возрасте

Студенческий возраст

В XXI в. мы наблюдаем активные перемены в социально-экономическом развитии страны, что влечет за собой и перемены в системе отношений человека и системы образования. Как пишет П.Г. Щедровицкий, основным «инвестором в сфере образования становится сам человек, который получает доход от правильно сделанных в себя вложений, включая и правильное использование бюджетных и корпоративных денег» [21, с. 137].

Человек становится автором своей индивидуальной образовательной программы развития, успешность реализации которой обеспечивает его профессиональное будущее. В условиях решения таких стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни [22].

В.Г. Васильев высказал гипотезу о том, что основным новообразованием развития всех детских возрастов, включая студенческий возраст с 18 до 23 лет, при переходе во взрослую жизнь является способность человека самому определять свою ведущую деятельность и создавать для этого соответствующие сообщества [5].

В связи с этим появляются правомерные вопросы: каково содержание развития современных студентов? какие способности должны быть развиты до, в процессе и после получения ими профессионального образования?

Поиск ответов на поставленные вопросы приводит нас к гипотезе о развитии определенных форм мышления и к теории развивающего обучения. Анализ опыта внедрения в стране Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования показывает, что система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова с задачей развития универсальных способностей детей справляется успешно [10].

Внедрение развивающего обучения в основной школе, проводимое под научным руководством Б.Д. Эльконина, показывает его продуктивность в достижении образовательных результатов и более высшего порядка.

Таким образом, в связи с успешностью достижения образовательных результатов для нас возникает прямой вопрос: переносима ли и как система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова на образование в профессиональной школе, особенно при подготовке современных педагогов развивающего обучения?

Для ответа мы вновь, по В.В. Давыдову, должны разобраться во взаимосвязи таких понятий, как «знание», «мышление» и «развивающее образование», понятие «о человеческой деятельности, об основных типах мышления и об исторических условиях их развития» применительно к студенческому возрасту [11].

В психолого-педагогической литературе подчеркивается особая важность развития мышления студентов как основы их будущей профессиональной деятельности. В.В. Рубцов ставит задачу формирования нового учителя с соответствующим мышлением и компетенциями, без которого все реформы по модернизации педагогического образования, а также введение стандартов обесцениваются и не смогут достичь своих целей [16].

В.А. Гуружапов вводит понятие «профессиональное мышление» студента – будущего психолога, рассматривает соответствующие ему субъекты и объекты развития, а также виды профессиональной деятельности. В.А. Гуружапов пишет о том, что современный психолог «при оказании психологической помощи должен мыслить многопозиционными отношениями, складывающимися в современном образовании, поскольку только совместными усилиями педагогов, психологов, социальных работников, юристов, медиков и родительской общественности можно добиваться нужного результата. Тогда становится понятным, зачем психологу надо иметь опыт учета позиционных отношений еще в студенческие годы» [9, с. 6].

О.А. Шиян подчеркивает необходимость развивать у студентов диалектическое мышление, поэтому содержание и методы обучения должны быть структурированы за счет введения позиционных отношений внутри учебных дисциплин [9]. Это подтверждается работами М. Каминской, В.Г. Васильева, Ю.Г. Юдиной, А.М. Новикова, где говорится о позиционном действии современного педагога: теоретик-исследователь, методист-проектировщик, управленец, практический психолог [4; 12; 25; 26].

В возрасте от 18 до 25 лет – возраст студенчества – мы уже не можем рассматривать только учебно-профессиональную деятельность как ведущую, но должны понимать, что она продолжает оставаться актуальной наряду с решением других задач взросления – личностного и жизненного самоопределения.

Согласно подходу М.Р. Гинзбурга, личностное самоопределение играет решающую роль и становится основанием жизненного и профессионального самоопределения юношей и девушек. Автор рассматривает личностное самоопределение как основание жизненного и профессионального и выделяет «четыре характеристики самоопределения:

- связь самоопределения с ценностями;
- потребность в самоопределении (представление о смысле собственной жизни);
- устремленность в будущее;
- связь самоопределения с выбором профессии» [8, с. 43–52].

Согласно теории Р. Селмана, в юношеские годы индивид может перейти к еще более «высокому и абстрактному уровню принятия межличностной перспективы, которая включает в себя координацию всех возможных точек зрения третьих лиц – общественной

перспективы» [15, с. 324]. В связи с этим Р. Селман рассматривает социальное самоопределение как задачу юношеского (студенческого) возраста. Но это предельно высокая планка развития: юноши и девушки могут достигать эту стадию, т. е. стадию высокого уровня перспективы, включающей в себя большое количество переменных, учитывая требования социальной системы и общественной перспективы. Тогда работа с высоким уровнем перспективы составляет ту «зону ближайшего развития» для юношей и девушек (студентов), в которой они не могут действовать самостоятельно в силу высокого уровня абстракции и мышления, но могут действовать в кооперации с другими – своими ровесниками и взрослыми людьми.

Отсюда следует, что задача взросления в студенческом возрасте предполагает способность удерживать и координировать несколько позиций для самоопределения в мире:

- себя как успешного *человека* в современном мире;
- себя как успешного *студента – будущего профессионала* того или иного уровня в той сфере, в которой он получает образование;
- себя как успешного *общественного деятеля*.

Подчеркнем, что только в студенческом возрасте впервые предстоит прямая встреча юношей и девушек с миром взрослости, в то время как в других возрастах она была опосредована встречей с ближайшим для ребенка «идеальным взрослым» – тоже еще ребенком из следующего возрастного периода. Таким образом, противоречие между образом себя и культурной формой взрослости особенно актуализируется и требует своего разрешения именно в студенческом возрасте. При этом идеальная цель будущего, с точки зрения указанных выше авторов, в студенчестве становится уже тройственной и в этом смысле труднодостижимой без организации специальной кооперации с другими по поводу анализа условий и ресурсов ее достижения.

В.Г. Васильевым и Д.А. Богдановым высказывается гипотеза о том, что ведущей деятельностью в данном возрастном периоде является инновационная деятельность – деятельность по созданию нового [3]. В подтверждение этому авторы приводят примеры из истории, описывающие, что многие культурно значимые события совершались молодыми и культурно значимые продукты создавались молодыми.

Анализ современной ситуации также доказывает тот факт, что большая часть новаций привносится в общество и в культуру молодежью. В таком случае, акт развития в студенческом возрасте – это стремление и достижение идеальной формы успешности в его опережающем существующее общество понимании.

Таким образом, интегрирующей целью студенческого возраста является достижение успешности в создании Нового, в том числе и себя – как *нового взрослого*, современного *человека* и как *профессионала* будущего того или иного уровня.

Возникает вопрос о том, в каком виде деятельности студентов – юношей и девушек – могут формироваться указанные выше качества самоопределения?

Мы должны рассматривать такой вид деятельности, в котором будут решаться задачи достижения интегрирующей цели развития в студенческом возрасте.

Основная задача профессионального образования – это не только освоение известной нормы профессиональной деятельности, но и ее преобразование через испытание практикой. Всякий раз освоенная норма должна быть испытана практикой, подвержена критике, переосмыслена с целью постановки задач преобразования практики и создания новой нормы [7, с. 96]. Социальное и профессиональное «значение преобразования и создания новых норм» [7, с. 94] требует организации сообразных этой задаче видов деятельности. По П.Г. Щедровицкому, организация деятельности – это одна

из основных функций мышления. В студенческом возрасте участие в организации деятельности и становление такой функции могут осуществляться только в коллективно-распределенной форме деятельности. Мы считаем, что такая деятельность может называться коллективной формой мыследеятельности, в силу того, что фактическим результатом такой деятельности (новообразованием) является способность к построению и творению нового.

Обобщая вышесказанное, мы полагаем, что в студенческом возрасте «созидающая» или нормотворческая рефлексия как индивидуальная способность юноши и девушки становится той способностью, которая позволит им действовать на границах старого и нового мира, преобразовывать, изменять и расширять эти границы (рис. 4). Здесь Другой, удерживающий пределы и границы культурной нормы, выполняющий посредническую функцию, – это субъект, способный рефлексивно удерживать границы культурной нормы и возможные пределы ее преодоления.

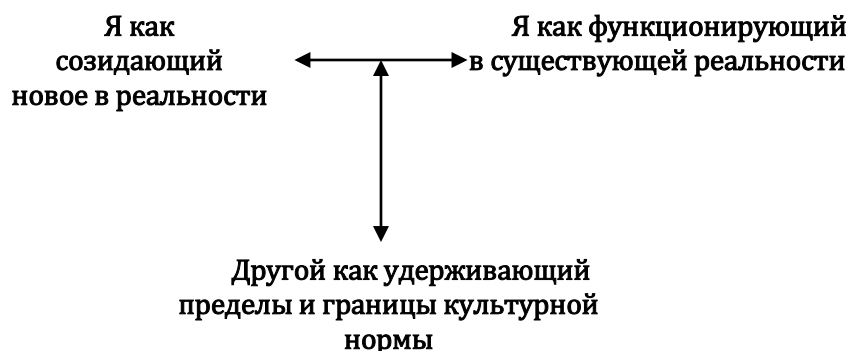


Рис. 4. Норма психического развития в студенческом возрасте

Выводы

По результатам проведенного нами психолого-педагогического анализа и теоретически обоснованного мысленного эксперимента мы полагаем в динамике взросления и развития человека становление следующих взаимосвязанных форм рефлексии. *Определяющая* рефлексия в младшем школьном возрасте, *позиционная* рефлексия – в подростковом возрасте, *нормирующая* рефлексия в юношеском возрасте и *созидающая*, или нормотворческая, рефлексия – в студенческом возрасте. В каждом из возрастов особую роль играет посредническая функция Другого – Идеального Взрослого, который для того или иного возрастного этапа задает границы выбора взрослеющего человека между актуальными его потребностям и представленными в его жизнедеятельности позициями.

Введенная в статье структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике предоставляет возможность эффективно проектировать и внедрять в практику психолого-педагогического образования в вузе теоретически обоснованные технологии развития студентов, что только и может позволить достичь высоких целей развития студентов – будущих практиков развития.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Заметки к соотношению мыследеятельности и сознания // Вопросы методологии. 1991. № 1. С. 3–8.
2. *Белоконова А.В., Ермаков С.В., Юдина Ю.Г.* Образовательные условия инициации и поддержки продуктивного действия подростка в художественно-эстетических практиках // Педагогика развития: посредническая функция и посредническое действие в образовании: Материалы 18-й научно-практической конференции/ Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. С. 243–255.
3. *Васильев В.Г., Богданов Д.А.* Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: Материалы 17-й международной конференции/ Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. С. 186–189.
4. *Васильев В.Г.* Концепция прикладного бакалавриата // Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления: Коллективная монография / Под ред. О.Г. Смоляниновой. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. С. 22–32.
5. *Васильев В.Г.* О дидактической проблематике профессионального образования // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: Сборник статей и стенограмм III Всероссийской научно-методической конференции / Под ред. П.А. Сергоманова. Красноярск: ККИПК ППРО, 2011. С. 108–112.
6. *Васильева Н.П.* Динамика юношеского возраста: Учеб. пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2007. 157 с.
7. *Верaksa Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С. 81–92.
8. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
9. *Гуружапов В.А.* Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов // Проблемы психологии высшей школы. 2008. № 2. С. 5–8.
10. *Давыдов В.В., Репкин В.В.* Концепция российского начального образования (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) [Электронный ресурс] // Москва: Московская Интернет Компания, 2003. URL: <http://www.ouro.ru/iro/official/concept/> (дата обращения: 28.03.2014).
11. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. *Новиков А.М.* Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
13. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1994. 680 с.
14. *Поливанова К.Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 20–26.
15. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Под ред. Ф. Райс. СПб.: Питер, 2000. 624 с.
16. *Рубцов В.В.* Реформа педобразования не терпит промедления // Вести образования. 2010. № 8. С. 47–67.
17. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основные ступени развития субъектности человека [Электронный ресурс] // Москва: Московская Интернет Компания, 2008. URL: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (дата обращения: 20.03.2014).

18. *Слободчиков В.И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72–80.

19. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.

20. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности. Москва: ОИРО, 2010. 432с.

21. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. 156 с.

22. *Щедровицкий П.Г.* Меняется запрос к системе образования [Электронный ресурс] // Москва: Национальный фонд подготовки кадров, 2003. URL: [http:// www.eureka.net.ru/ewww/promo/19622.html](http://www.eureka.net.ru/ewww/promo/19622.html). (дата обращения: 27.03.2014).

23. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

24. *Эльконин Б.Д.* Цели, содержание и организационные формы подростковой школы (по итогам семинаров) . М.: МАРО, 2000. 24 с.

25. *Юдина Ю.Г.* К проблеме разработки уровневой модели личностно-профессиональных компетентностей педагога // Педагогика развития: движущие силы и практики развития: Материалы 17-й Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск: ККИПК, 2011. С. 148–154.

26. *Юдина Ю.Г.* Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учеников 5-7 классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск: КГПУ, 2005. 22 с.

The Structure of Reflective Development of a Person in the Age Dynamics as the Basis of Psychopedagogical Design

Vasiliev V.G.,

PhD in Physics and Mathematics, Professor, Chair of General and Social Pedagogy, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "Siberian Federal University", Krasnoyarsk, Russia, vgvasil2@yandex.ru

Yudina Yu.G.,

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Developmental Pedagogy, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "Siberian Federal University", Krasnoyarsk, Russia, yudish@mail.ru

The main purpose of this article is to construct and justify a working hypothesis of the structure of the "reflection" concept in the age dynamics of human development. This is the foundation for understanding the content of developmental education and the creation of new modern educational technologies. The main task is developing a theoretical construct of the research object – the structure of reflective human development in the age dynamics. The main criteria are the logic and results of studies by leading psychologists, educators, philosophers. The first step for us is experimentally proven framework of the reflective development in middle childhood of V.I. Slobodchikov and G.A. Zuckerman, named as "defining reflection". We build such structures for other ages: teen, youth, student age, as forerunners of adulthood. We use the established structure of the reflective development in student's age is used in experiments during developmental education teachers' training in elementary school, which may be useful also for other psychological and pedagogical development practices.

Keywords: development, age, activity, theoretical thinking, reflection, normal mental development.

References

1. Alekseev N.G. Zametki k sootnosheniiu mysledeiatel'nosti i soznaniia [Notes to the relation of mental activity and consciousness]. *Voprosy metodologii [Questions of methodology]*, 1991, no. 1, pp. 3–8.
2. Belokonova A.V., Ermakov S.V., Yudina Y.G. Obrazovatel'nye usloviia initsiatsii i podderzhki produktivnogo deistviia podrostka v khudozhestvenno-esteticheskikh praktikakh [Educational conditions of initiation and support productive action teenager in artistic and aesthetic practices]. *Pedagogika razvitiia: posrednicheskaiia funktsiia i posrednicheskoe deistvie v obrazovanii: Materialy 18 nauchno-prakticheskoi konferentsii [Pedagogy development: mediating function and mediating action in education: Proceedings of the Eighteenth scientific conference]*. Khasan B.I., ed. Krasnoyarsk: Sibirskii federalnyi universitet, 2012, pp. 243-255.

3. Vasil'ev V.G., Bogdanov D.A. Vosproizvodstvo dvizhushchikh sil innovatsionnoi ekonomiki v professional'nom obrazovanii [Reproduction of the driving forces behind innovation economy in vocational education] *Pedagogika razvitiia: dvizhushchie sily i praktiki razvitiia: Materialy 17-i mezhdunarodnoi konferentsii [Education Development: Driving forces and development practice: Proceedings of the 17th International Conference]*. Khasan B.I., ed. Krasnoyarsk: Sibirskii federalnyi universitet, 2011, pp. 186-189.
4. Vasil'ev V.G. Kontsepsiia prikladnogo bakalavriata [Concept applied baccalaureate]. Opyt, problemy i perspektivy v prikladnom bakalavriate psikhologo-pedagogicheskogo napravleniia: Kollektivnaia monografiia [Experience, Problems and Prospects in the application of psycho-pedagogical bachelor Destinations collective monograph]. Smolyaninova O.G., ed. Krasnoyarsk: Sibirskii Federalnyi universitet, 2011, pp. 22-32.
5. Vasil'ev V.G. O didakticheskoi problematike professional'nogo obrazovaniia [About didactic issues of vocational education]. *Sovremennaia didaktika i kachestvo obrazovaniia: obespechenie novykh standartov. Sbornik statei i stenogramm 3 Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii [Modern didactics and quality of education: providing new standards. Collection of articles and transcripts of the Third All-Russian Scientific Conference]*. Sergomanova P.A., ed. Krasnoyarsk: KKIPK PPRO, 2011, pp.108-112.
6. Vasil'eva N.P. Dinamika iunosheskogo vozrasta: Ucheb. Posobie [Dynamics of adolescence: Textbook]. Krasnoyarsk: Sibirskii Federalnyi Universitet, 2007. 157 p.
7. Veraksa N.E. Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskii podkhod [Personality and culture: structural dialectical approach]. *Peremeny [Change]*, 2000, no. 1, pp.81-92.
8. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniia [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1994, no. 3, pp. 43-52.
9. Guruzhapov V.A. Problema razvitiia professional'nykh kompetentsii budushchikh spetsialistov [The problem of the development of professional competencies of future specialists]. *Problemy psikhologii vysshej shkoly [Problems psychology of higher education]*. Moscow, 2008, no. 2, pp. 5-8.
10. Davydov V.V., Repkin V.V. Kontsepsiia rossiiskogo nachal'nogo obrazovaniia (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) [Concept of the Russian primary education (system El'konin - Davydov)]. Moscow: Moskovskaja Internet Kompanija, 2003. Available at: <http://www.ouro.ru/iro/official/concept> (Accessed 28.03.2014).
11. Davydov V.V. Teoriia razvivaiushchego obucheniia [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1998. 544 p.
12. Novikov A.M. Metodologiya uchebnoi deiatel'nosti [Methodology of educational activity]. Moscow: Publ «Ehgves», 2005. 176 p.
13. Piazhe Zh. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Prosveshhenie, 1994. 680 p.
14. Polivanova K.N. Psikhologicheskoe sodержanie podrostkovogo vozrasta [Psychological content of adolescence]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1995, no 1, pp. 20-26.
15. Rais F. Psikhologiya podrostkovogo i iunosheskogo vozrasta [Psychology teenage and youthful age]. Rajs F., ed. Sankt-Petersburg: Piter, 2000. 624 p.
16. Rubtsov V.V. Reforma pedobrazovaniia ne terpit promedleniia [Pedobrazovaniya reform is urgent]. *Vesti obrazovaniya [Conduct education]*, 2010, no. 8, pp. 47-67.
17. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovnye stupeni razvitiia sub"ektnosti cheloveka [Main stages of development of human subjectivity]. Moscow: Moskovskaja Internet Kompanija,

2008. Available at: <http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/slobodchikov.html> (Accessed 20.03.2014).

18. Slobodchikov V.I., Isaeva N.A. Psikhologicheskie usloviia vvedeniia studentov v professiiu pedagoga [Psychological conditions of introducing students to the profession of the teacher]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 4, pp.72-80.

19. Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Genezis reflektivnogo soznaniia v mladshem shkol'nom vozraste [Genesis of reflective consciousness in the early school years]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1990, no. 3, pp. 25-36.

20. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoiatel'nosti [Development of educational autonomy]. Moscow: OURO, 2010. 432 p.

21. Shchedrovitskii P.G. Ocherki po filosofii obrazovaniia [Essays on the Philosophy of Education]. Riga: Pedagogicheskii centr «Experiment», 1993. 156 p.

22. Shchedrovitskii P.G. Meniaetsia zapros k sisteme obrazovaniia [Request changes to the education system]. Moscow: Nacionalnyi fond podgotovki kadrov, 2003. Available at: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/19622.html> (Accessed 27.03.2014).

23. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

24. El'konin B.D. Tseli, sodержanie i organizatsionnye formy podrostkovoi shkoly (po itogam seminarov) [Objectives, content and organizational forms of teenage school (at the seminars)]. Elkonin B.D., ed. Moscow: MARO, 2000. 24 p.

25. Iudina Iu.G. K probleme razrabotki urovnevoi modeli lichnostno-professional'nykh kompetentnostei pedagoga [On the problem of the development of student-level model of professional competence of teachers]. *Pedagogika razvitiia: dvizhushchie sily i praktiki razvitiia: Materialy 17-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Education Development: Driving forces and development practice: Proceedings of the Seventh All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Hasan B.I., ed. Krasnoyarsk: KKIPK, 2011, pp. 148-154.

26. Iudina Iu.G. Pedagogicheskoe obespechenie stanovleniia individual'nykh obrazovatel'nykh traektorii uchenikov 5-7 klassov. Avtoref. diss. kand ped. nauk. [Pedagogical maintenance of becoming individual educational trajectories of students 5-7 classes. Ph. D. (Education) Thesis]. Krasnoyarsk: KGPU, 2005. 22 p.

Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников

Лубовский Д.В.,

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, lubovsky@yandex.ru

Представлены история введения в психологию понятия «внутренняя позиция» и те методологические задачи, для решения которых оно было предложено. Дано определение внутренней позиции как целостной динамической системы мотивационно-смысловой и волевой регуляции жизнедеятельности человека, определяющей выбор деятельности в ситуациях смысловой неопределенности и борьбы мотивов. Проанализированы современные исследования внутренней позиции школьников, ее особенности у современных детей, ее динамика у младших школьников. Показано значение групповых занятий, направленных на формирование личностной готовности к школе, для развития внутренней позиции школьника. Описана методика диагностики внутренней позиции школьника для изучения внутренней позиции у второклассников, приведены данные о валидации методики. Рассмотрены результаты исследований психологических функций внутренней позиции и динамики ее развития у современных младших школьников, проведенных под руководством автора. Описаны варианты внутренней позиции у младших школьников при переходе в среднюю школу. Приведены динамика развития внутренней позиции и ее содержательные изменения на протяжении младшего школьного возраста.

Ключевые слова: внутренняя позиция, младшие школьники, формирование, динамика развития, методика диагностики, варианты развития.

Понятие внутренней позиции школьника, которое уже давно применяется как характеристика личностной готовности ребенка к школе, вошло в документы современного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального образования. Сформированная внутренняя позиция школьника включена в число личностных образовательных результатов. В связи с этим возрастает актуальность исследований развития внутренней позиции (далее – ВП) в младшем школьном возрасте и разработки методик для диагностики ее развития в начальной школе. Для решения этой задачи необходим теоретический анализ понятия «внутренняя позиция».

Для цитаты:

Лубовский Д.В. Динамика развития и феноменология внутренней позиции у современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Lubovsky D.V. Dynamics and phenomenology of internal position in modern primary school students [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Чаще всего понятие «внутренняя позиция» применяется как характеристика новообразования, знаменующего собой первое рождение личности ребенка между шестью и семью годами («внутренняя позиция школьника»). Но Л.И. Божович с самого начала предлагала использовать это понятие как характеристику личности в более широком возрастном диапазоне [1]. Она отмечала, что данная структура личности возникает в онтогенезе «...в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Именно оно и определяет поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и к окружающим людям» [2, с. 347]. По ее мнению, ВП, сформировавшись как личностное новообразование старшего дошкольного возраста, затем не исчезает, меняется только ее содержание. Понимание ВП, сформулированное в работах Л.И. Божович, дает основания рассматривать ВП школьника как вариант ВП, характерный для детей 6–7-летнего возраста со сформировавшейся личностной готовностью к школе.

Анализ работ Л.И. Божович и Л.С. Выготского показывает, что понятие «внутренняя позиция» можно раскрыть адекватно и точно на основании культурно-исторической трактовки личности. В качестве единицы для изучения личности и среды Л.С. Выготский предлагал использовать переживание («ключевое переживание»), в котором, по его словам, соединены личность и среда, но которое, в то же самое время, не принадлежит полностью ни личности, ни среде. Переживание, по его мнению, является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка. По мнению Л.С. Выготского, в переживании «...сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту» [3, с. 381]. Другими словами, с его точки зрения, переживание – репрезентация личности в плане «здесь-и-теперь». Теоретический анализ показал, что представления Л.И. Божович о ВП как личностном новообразовании у детей в возрасте 6-7 лет стали дальнейшим развитием взглядов Л.С. Выготского на переживания, их психологическое содержание и на кризис семи лет. ВП, как и переживание, может быть применена в качестве единицы анализа личности [10].

Трудности, связанные с пониманием данного термина и, соответственно, с его операционализацией, обусловлены тем, что под ВП в работах Л.И. Божович подразумевается именно внутренняя, данная человеку в сознании его позиция по отношению к значимой для себя реальности (деятельности, области взаимоотношений с миром и т. д.). Понимание этого обстоятельства, очевидно, привело многих авторов к тому, что они давали характеристику ВП личности в виде краткого утверждения от первого лица [6; 18; 19; 20]. Так, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман характеризуют развитую ВП учащегося как «Я сам могу и хочу учиться» [6]. Многие современные исследователи [4; 11; 13] также дают описание ВП в виде позиционного утверждения. Такой способ описания ВП допускает возможность ее изучения при помощи структурированных бесед, опросников, проективных техник и других психодиагностических методик. Они позволяют исследовать репрезентацию ВП в сознании человека, хотя и опосредованно. Для разработки методик диагностики ВП необходимо дать ее определение, поддающееся операционализации.

Теоретический анализ понятия позволил определить ВП как целостную динамическую систему мотивационно-смысловой и волевой регуляции жизнедеятельности человека, определяющую выбор деятельности в ситуации смысловой неопределенности и борьбы мотивов. ВП обеспечивает постоянство предпочтений в ситуации борьбы мотивов. В основе ВП – развивающаяся в дошкольном возрасте осмысленная ориентировка в собственных переживаниях, или «логика чувств» (Л.С. Выготский), произвольность поведения и новообразования внеситуативно-личностной коммуникативной деятельности (представления об окружающей социальной действительности и своем месте в ней). Во

внеситуативно-личностном общении, по М.И. Лисиной, у ребенка также формируется рефлексия своих отношений с другими людьми; в этой деятельности ребенок приходит к открытию своего внутреннего мира, что становится условием для осознания своей ВП. Создание ребенком в игре мнимой ситуации и следование правилу, которое задано этой ситуацией (Л.С. Выготский), не только развивает произвольность, но и побуждает к развитию рефлексии, необходимой для того, чтобы отделить в сознании мнимую ситуацию игры от реальной жизненной ситуации, что также становится предпосылкой развития ВП.

ВП, возникающая у детей в возрасте 6–7 лет, понимается многими исследователями [4; 8; 17] как субъективная составляющая социальной ситуации развития ребенка на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста, накладывающая свой отпечаток на развитие всей личности ребенка в этот период. Такое понимание ВП заложено в основу многих методик диагностики ВП школьника у детей при поступлении в I класс. Для этой цели используются в основном структурированные беседы и методики экспериментального типа (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, Т.А. Нежнова). В качестве основного показателя сформированности ВП школьника исследователи рассматривают устойчивость предпочтения детьми социальной роли школьника и устойчивость школьной мотивации, т. е. постоянство ее доминирования.

В документы нового ФГОС вошла периодизация развития ВП школьника, предложенная Т.А. Нежновой. По ее мнению, развитие ВП проходит от отрицательного отношения к школе и поступлению в школу через положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности. Следующим этапом развития ВП становится возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни по сравнению с учебными. Развитая ВП сочетает в себе ориентацию на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни. Методика диагностики ВП школьника, предложенная Т.А. Нежновой [15], хорошо известна психологам образования. Она позволяет выявить то, на какой стадии у ребенка находится формирование ВП школьника.

Ряд современных исследований позволяет составить представление о феноменологии и ходе развития ВП современных младших школьников. Так, В.В. Назаренко [14] показала, что для мотивационной сферы современных 7-летних детей типично доминирование познавательного мотива над широкими познавательными и игровыми. Широкий познавательный мотив, в свою очередь, доминирует над игровым. Масштабное исследование развития ВП школьника у детей в возрасте от 5 до 7 лет, проведенное М.С. Гриневой [4], позволило выявить многие свойства данной личностной инстанции как мотивационного новообразования. Так, в 6 лет ВП школьника, мотивы учения и доминирование познавательного или игрового мотива составляют единый мотивационный блок, который связан с аффективной составляющей раннего образа Я — самооценкой. В 7 лет продолжается интеграция разных сфер личностной готовности, однако структура ВП претерпевает изменения. ВП школьника в 7 лет отделяется от эмоциональной сферы и становится сознательной позицией. Дети уже не идеализируют школу и школьников, их оценки начинают носить объективный характер, что не отражается на желании быть учеником.

М.С. Гриневой были исследованы также особенности аффективно-мотивационной сферы детей с разным уровнем развития ВП школьника. В этой сфере у детей с низким уровнем сформированности ВП игровой мотив доминирует над познавательным. Однако лишь незначительное число детей этой группы выбирают игру в качестве мотива посещения школы, что свидетельствует о достаточном уровне осознанности целей обучения в школе. Многие из них выбирают отметку в качестве мотива учебной деятельности, что,

скорее всего, свидетельствует о поверхностном представлении детей данной категории о школьной жизни.

Для детей со средним уровнем развития ВП школьника типично, что они воспринимают школу как источник новых знаний, но не как способ реализации социальной позиции. Между знаниями о необходимости учения и желанием этих детей сохранить дошкольный образ жизни имеется противоречие. Для высокого уровня сформированности внутренней позиции характерны более высокие показатели развития остальных компонентов личностной готовности к школе по сравнению с предыдущими группами. В мотивационной сфере наблюдается доминирование социального мотива учения, что соответствует описанному в науке состоянию мотивационной сферы детей на момент начала обучения [5; 15].

Лонгитюдное исследование, проведенное М.С. Гриневой, показало, что в возрасте между пятью и шестью годам лучше развиваются учебные мотивы, а между шестью и семью годами начинают доминировать познавательные мотивы. М.С. Гринева в связи с этим предполагает, что возраст 5–6 лет наиболее благоприятен для формирования мотивов учения, в то время как после 6 лет более оправданно развивать сферу самосознания и познавательную мотивацию. В целом, по данным М.С. Гриневой, можно сделать вывод о том, что переход от дошкольного к младшему школьному возрасту происходит именно между шестью и семью годами.

Многие современные исследователи констатируют снижение числа детей со сформированной ВП школьника. В исследовании М.С. Гриневой было показано, что стадии становления внутренней позиции школьника по форме не изменились. Формирование начинается с общего положительного отношения к школе; затем появляется желание занять новый социальный статус, школа начинает привлекать ребенка как источник удовлетворения социального мотива; в последнюю очередь школа открывается как источник знаний, на первый план выступают учебные мотивы.

В то же время выяснились некоторые особенности, которые отличают современных первоклассников от их сверстников 1980-х гг. Так, современные дети шести и семи лет стремятся сохранить дошкольный тип взаимоотношений с взрослыми и сверстниками. Дети фактически больше знают о школе, но предпочитают ходить в школу с дошкольным укладом, сохраняя известные им формы дошкольной жизни. Представление о подготовке к школе у современных первоклассников центрируется вокруг организационных и материальных моментов (акт зачисления в школу, покупка необходимых вещей и т. п.). По данным М.С. Гриневой, в мотивационной сфере у современных детей снижена выраженность познавательного и социального мотивов учения. Также наблюдается снижение доминирования познавательного мотива в аффективно-мотивационной сфере детей в возрасте 6–7 лет. Исследовательница интерпретирует полученные данные как повышение значимости учебной деятельности для современных первоклассников в сочетании с меньшей степенью ориентации на школьные (нормативные) формы поведения и деятельности, более низким уровнем сформированности самосознания и менее развитой школьной мотивацией. Раннее включение в учебную деятельность приводит к насыщению познавательной потребности еще до начала обучения в I классе. Острая заинтересованность родителей и воспитателей в учебных достижениях дошкольника приводит к преждевременному удовлетворению его потребности в выполнении социально значимой деятельности, и социальный мотив поступления в школу оказывается удовлетворенным до школы. Процесс развития личностной готовности к школе деформируется.

Современные данные, полученные при обследовании детей 6–7-летнего возраста показывают, что наиболее благоприятны для формирования ВП школьника условия занятий в специально организованной подготовительной группе, где приоритетным

направлением развивающей работы является формирование школьной мотивации и личностной готовности к школе в целом.

В исследовании М.В. Шапочкиной (2009), проведенном под руководством К.Н. Поливановой, в экспериментальную группу (группа 1) вошли дети, прошедшие подготовку к школе на групповых занятиях, где приоритетным направлением было формирование личностной готовности детей к школе. Группа 2 состояла из детей, прошедших подготовку к школе в центрах раннего развития и детских садах.

Таблица 1

Типы внутренней позиции у детей при переходе в школу

Тип ВП школьника	Группа 1	Группа 2
Учебный	71 %	40 %
Предучебный	23 %	27 %
Дошкольный	6 %	33 %

Данные исследования М.В. Шапочкиной, полученные при помощи методики Т.А. Нежновой, показывают статистически значимые различия между двумя группами. Таким образом, ВП школьника в условиях занятий в специально организованной подготовительной группе формируется более успешно, чем при обычной подготовке к школе, направленной на формирование педагогической готовности к школе.

Методика Т.А. Нежновой, используемая многими психологами в диагностике ВП, позволяет применять ее только в работе с первоклассниками, но не дает возможности проследить ход формирования ВП на протяжении обучения ребенка в начальной школе. То же самое можно сказать и о методиках М.Р. Гинзбурга и Н.И. Гуткиной, которые не применимы для диагностики развития ВП у учащихся II–IV классов. Для диагностики личностных универсальных учебных действий и личностных образовательных результатов требуется создание методик диагностики развития ВП в ходе начального обучения.

Проблемой для изучения ВП школьника остается отсутствие методик, позволяющих проследить развитие этой инстанции на протяжении младшего школьного возраста. В нашем исследовании, проведенном с участием Л.А. Зуевой, была валидизирована предложенная нами методика диагностики ВП. Это полностью переработанный вариант методики Т.А. Нежновой. Методика представляет собой последовательность из семи вопросов, первый из которых является вводным, и ответы на него не учитываются при обработке результатов. При проведении методики используется вводная часть, аналогичная той, что предложена Т.А. Нежновой, но переработанная с учетом возрастных особенностей детей. После того, как учащиеся по просьбе психолога называют страны, которые они знают, психолог говорит, что во всех странах есть школы, в которых учатся дети: «Но школы эти тоже очень разные. Вот, например, в Англии есть две школы». При этих словах психолог рисует на доске два одинаковых круга. Далее группе детей задают вопросы относительно этих школ. В данной статье мы приводим текст вопросов полностью.

Таблица 2

**Бланк модифицированного варианта методики Т.А. Нежной
для диагностики ВП школьника у второклассников**

Школа № 1	Номер вопроса	Школа № 2
Дети рисуют только цветными карандашами	1	Дети рисуют карандашами, красками, фломастерами
Перемена длится 40 мин., а урок – 20 мин.	2	Перемена 15 мин., а урок – 45 мин. (реальная школа)
Уроки чтения, письма, математики – каждый день, а уроки рисования, музыки, физкультуры, труда – 1 раз в неделю (реальная школа)	3	Рисование, физкультура, труд, музыки – 3 раза в неделю, а чтение, письмо, математика – 2 раза в неделю
Каждый устанавливает сам для себя правила и ведет себя по ним	4	Дети должны вести себя по правилам школы и не нарушать их (реальная школа)
Дети садятся по своим постоянным местам (реальная школа)	5	Дети сидят там, где хотят
За хорошую учебу ставят «4» и «5», за плохую – ничего, но не объясняют ошибку	6	За хорошую учебу ставят «4» и «5», за плохую – «2», но объясняют ошибку и как правильно делать (реальная школа)
Все учителя строгие и требовательные, но умеют хорошо учить (реальная школа)	7	Все учителя все позволяют, но не очень хорошо умеют учить

При обработке результатов методики ответы школьников на вопрос 1 нами не учитывались, поскольку он был намеренно включен в текст как вводный. Исследование показало, что данный вопрос является «неработающим», поскольку практически все дети, отвечая на данный вопрос, выбрали школу, в которой рисуют разными средствами. О сформированности ВП школьника свидетельствуют ответы на вопросы: 2 – 2, 3 – 1, 4 – 2, 5 – 1, 6 – 2, 7 – 1. Выбор этих ответов говорит о предпочтении ребенком реальной, а не «фантастической» школы, ориентации на содержательные моменты учения и принятии им роли школьника, т. е., в целом, о сформированности у него ВП школьника. Суммарный балл мог быть от 0 до 6 в зависимости от количества выборов школы с характеристиками, присущими реальной школе, т. е. он выражает степень предпочтения общественно значимого содержания занятий и общественно выработанных форм организации учебного процесса.

Хорошо известно, что дети со сформированной ВП школьника более охотно посещают школу, поскольку школьная жизнь выступает для них скорее как их выбор, а не как необходимость, навязанная извне. Валидизация методики диагностики ВП проводилась при помощи опросника школьной мотивации Н.Г. Лускановой [12]. Анализ вопросов, входящих в его состав, показывает, что школьная мотивация представлена в них как принятие ребенком содержательных сторон школьной жизни и охотное посещение школы. Анализ данных, полученных по опроснику школьной мотивации Н.Г. Лускановой и при помощи авторского варианта методики Т.А. Нежновой, показал, что между результатами методик имеется значимая взаимосвязь ($\rho=0,307$, $p=0,002$). Полученные данные свидетельствуют о валидности предложенного нами варианта методики.

Факторизация результатов, полученных при обследовании 89 учащихся II классов, выявила три фактора в структуре данных. Обработка проводилась при помощи пакета программ математической статистики SPSS 16.0, при факторном анализе данных использовались метод главных компонент с нормализацией Кайзера. В таблице приведены данные, полученные после варимакс-вращения факторов.

Таблица 3

**Факторная структура данных по методике
диагностики ВП школьника у второклассников**
**Повернутая матрица главных
компонентов**

Номер вопросов	Компоненты		
	1	2	3
В.4	0,896		
В.2	0,722		
В.7		0,865	
В.3		0,724	
В.6			0,939
В.5			0,505

В первый фактор вошли вопросы о соотношении времени на перемены и уроки и об обязательности школьных правил. По содержанию этих вопросов фактор был назван «Принятие школьных правил».

Во второй фактор вошли вопросы 7 и 3, касающиеся, прежде всего, содержательных аспектов обучения. Второй фактор получил название «Принятие содержания обучения».

Третий фактор составили вопросы 5 и 6, для которых общим содержательным моментом является принятие ребенком требований школы (установления правил школой и

требований относительно учения). В соответствии с этим фактор получил название «Принятие школьных требований».

Таким образом, можно утверждать, что в содержании ВП могут быть выделены такие аспекты, как принятие ребенком школьных правил, содержания обучения и требований школы к ученикам. Правомерно также утверждать, что предложенная методика позволяет исследовать данные аспекты ВП.

Следует подробно остановиться на том, какие психологические функции выполняет для ребенка сформированная ВП.

Исследование Ю.В. Комаровой [9], выполненное под нашим руководством, проводилось в течение двух лет с одной и той же выборкой. Полученные данные показали, что сформированная на момент поступления ВП не связана с более высокой успеваемостью в I классе, но сочетается с более высокой успеваемостью во II классе ($X^2=41,684$, $p=0,046$). Иными словами, сформированность ВП выступает предпосылкой для благополучного обучения младшего школьника в будущем и, следовательно, более благоприятного становления его субъектности учащегося.

Как было отмечено, имеется значимая связь между сформированностью ВП школьника и данными опросника школьной мотивации Н.Г. Лускановой. В исследовании Ю.В. Комаровой в качестве одного из индикаторов становления ВП школьника использовались данные по опроснику школьной мотивации Н.Г. Лускановой. Исследование показало, что у младших школьников в I и II классах имеется значимая корреляция между их показателями по данному опроснику ($\rho=0,698$, $p=0,001$), т. е. степень соответствия школьной мотивации у детей в I и II классах очень высокая. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что сформированность ВП к моменту поступления ребенка в школу становится предпосылкой для устойчивости школьной мотивации в I–II классах и для более высокой успешности ребенка в учебной деятельности.

Сформированная ВП школьника выполняет и другие функции. Данные исследований показывают, что сформированность ВП сочетается с более высокой эмоциональной устойчивостью и с более точной оценкой своей успеваемости. В исследовании нашей дипломантки М.М. Воробьевой (2007) было изучено соотношение между сформированностью ВП школьника у первоклассников и уровнем тревожности у тех же детей во время обучения во втором классе. Для оценки уровня тревожности был применен опросник CMAS Дж. Тейлор в модификации А.М. Прихожан.

Результаты исследования показаны в табл. 4.

Таблица 4

Соотношение сформированности у детей ВП школьника при поступлении в школу и уровня тревожности во II классе

Группа	Уровень тревожности у детей			
	норма	несколько повышенный	явно повышенный	очень высокий
Дети со сформированной ВП школьника	64 %	22 %	0 %	14 %
Дети с ВП школьника в стадии формирования	50 %	37 %	0 %	13 %
Дети с несформированной ВП школьника	0 %	42 %	29 %	29 %

Исследование, проведенное в два этапа (при поступлении детей в школу и после перехода во II класс), показало, что исходная несформированность ВП школьника сочетается с неадекватной, как правило завышенной, самооценкой успеваемости. В то же время дети со сформированной ВП школьника оценивают свою успеваемость адекватно и проявляют нормальную или незначительно повышенную тревожность. В изучаемой группе не было выявлено детей с низким уровнем тревожности. Статистический анализ результатов показал, что существует значимая взаимосвязь между высокой тревожностью и несформированностью внутренней позиции школьника ($\chi^2 = 31,617$; $p=0,006$).

Для изучения самооценки успеваемости детям было предложено оценить свою учебу в школе, поставив в специальном бланке знак «+» напротив показателя, который, по мнению ребенка, характеризует его успеваемость. Анализ школьного журнала позволил вывести средний балл успеваемости по каждому ребенку. Были выявлены группы детей с заниженной, завышенной и совпадающей с реальной самооценкой успеваемости. Для выявления повышенной значимости учительской оценки применялся вариант методики незаконченных предложений, составленный специально для данного исследования. Соотношение между сформированностью ВП школьника и оценкой детьми их успешности в учении представлено в табл. 5.

Таблица 5

Соотношение сформированности у детей ВП школьника при поступлении в школу и самооценки успешности учения во II классе

Группа	Самооценка				
	ниже реальной	равна реальной	выше реальной	не равна реальной + повышенная тревожность	не равна реальной + повышенная значимость оценки
Дети со сформированной ВП школьника	14 %	29 %	57 %	50 %	20 %
Дети с ВП школьника в стадии формирования	0 %	25 %	75 %	67 %	33 %
Дети с несформированной ВП школьника	14 %	14 %	71 %	100 %	17 %

Из таблицы видно, что даже при исходно сформированной внутренней позиции школьника лишь у трети детей формируется адекватная самооценка успеваемости. Дети со сформированной ВП чаще других оценивают свою успеваемость адекватно, но многие из них склонны к небольшой переоценке успеваемости. Вызвано это, на наш взгляд, тем, что у детей с развитой ВП школьника более благоприятные условия формирования мотивации достижения, которая может быть причиной тенденции к переоценке своей успеваемости. Между тем незначительное завышение самооценки играет позитивную роль в развитии личности младшего школьника (в развитии устойчивой учебной мотивации, формировании чувства умелости/компетентности, по Э. Эриксону, и т. д.). Среди них сравнительно немного тех, для кого учительская оценка обладает повышенной значимостью. Таким образом, исследование показало, что сформированность ВП как субъектной характеристики ребенка не только обеспечивает более благоприятный эмоциональный фон, но и способствует большей автономии младшего школьника от авторитетного взрослого (учителя).

В наших исследованиях были получены данные о содержательных изменениях ВП в младшем школьном возрасте. В проведенном под нашим руководством исследовании Л.П. Махониной приняли участие по 26 учащихся I, II и III классов. Исследование показало, что на протяжении младшего школьного возраста ВП школьника обнаруживает следующие изменения. Познавательные мотивы в структуре ВП начинают играть доминирующую роль,

а роль социальных мотивов неуклонно снижается. Низкий уровень выраженности познавательных мотивов в содержании ВП в I классе закономерен; доминирующими на протяжении первого года обучения являются социальные мотивы. При доминировании таких мотивов ребенок учится, чтобы «радовать своими успехами родителей», чтобы «похвалил учитель» и т. д. В III классе познавательные мотивы доминируют уже у 53 % школьников по сравнению с 30,6 % у первоклассников. Эти данные подтверждают наличие у современных школьников тенденции, выявленной еще в конце 1980-х гг. Т.А. Нежновой [15], – примерно к восьми годам в структуре ВП школьника сочетаются социальная направленность и ориентация на учебные составляющие школьной жизни. В ходе развития ВП у младших школьников познавательные мотивы начинают преобладать над социальными. Результаты согласуются с данными И.В. Дубровиной [7] о том, что у большинства детей при переходе из начальной школы в среднюю интересы гораздо шире школьной программы и выходят за ее рамки.

Данные об ориентации на учебные составляющие школьной жизни в нашем исследовании были получены при помощи методики «Направленность на получение знаний» Е.П. Ильина и Н.А. Курдюковой. Для проверки предположения об изменениях направленности ВП школьников на отметку или на получение знаний был проведен корреляционный анализ связи школьной мотивации с показателями направленности в учении. Данные исследования показали, что у первоклассников школьная мотивация оказалась значимо связана с направленностью на отметку ($\rho=0,334$; $p=0,05$), тогда как у третьеклассников эта взаимосвязь почти не выражена ($\rho=0,17$).

Итак, на протяжении младшего школьного возраста ВП школьника обнаруживает следующие изменения: в ее структуре познавательные мотивы начинают играть доминирующую роль, а роль социальных мотивов неуклонно снижается. ВП школьника перестает быть внешне заданной и в большей степени определяется субъектными характеристиками школьника. Ребенок с такой ВП может сказать, что «учится, потому что ему это интересно». Более двадцати лет назад В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман, анализируя развитие субъектности младшего школьника, отмечали, что формулы самоопределения подростков по отношению к школе, т. е. позиционные утверждения, характеризующие обобщенное отношение личности к школе, типично антишкольные: «...в традиционном варианте – “Не хочу (и не умею) учиться”; в экспериментальном (т. е. в условиях экспериментального школьного обучения – Д.Л.) – “Умею, но не хочу!”». Авторы отмечали, что возможен и более оптимистичный итог начального обучения: «умею, хочу и буду учиться. Но сейчас мне важно еще и многое другое в моей жизни» [6, с.18]. Полученные в исследовании Л.П. Махониной данные показывают,

что для возникновения именно такого отношения к учению у современных школьников имеются предпосылки в виде развития познавательных интересов.

Однако учение остается деятельностью, содержание которой задано извне, а не самим ребенком. В силу этого обстоятельства, очевидно, и происходит характерное для возраста изменение ВП школьника. Нами изучалась ВП личности при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. Исследование Е.А. Макеевой (2004), проведенное под нашим руководством, показало, что у четвероклассников на рубеже младшего школьного и младшего подросткового возраста в структуре ВП появляются представления о будущем, а на смену ВП школьника приходит ВП подростка как субъекта взаимоотношений со сверстниками.

В исследовании приняли участие 29 учащихся IV класса в возрасте 10–11 лет. В ходе исследования выделились две группы испытуемых. Критерием для условного разделения детей стали особенности ВП школьника, в том числе уровень школьной мотивации. Полученные результаты говорят о том, что среди школьников в IV классе выявлены два варианта ВП школьника – позиция учащегося и позиция младшего подростка. Представители первой группы были условно названы учащимися, дети из второй группы – младшими подростками.

Для первой группы характерен, прежде всего, более высокий уровень школьной мотивации. Во второй группе доля детей с высоким уровнем школьной мотивации вдвое меньше. Данные методик исследования показывают, что для второй группы характерно также более негативное эмоциональное состояние, и прежде всего более высокий уровень тревожности. Данные методики незаконченных предложений отчетливо показывают, что у представителей второй группы имеется чувство взрослости как один из индикаторов психологического перехода ребенка из школьного детства в отрочество. При этом значимых различий по уровню успеваемости между представителями двух групп не выявлено.

Исследование показало, что у представителей группы с ВП младшего подростка внутреннее состояние разительно отличается от состояния, в котором пребывают ученики первой группы. У них сильно возросла значимость интимно-личностного общения со сверстниками, выражена потребность в более глубоких и доверительных отношениях, а также стремление укрепить свою позицию и добиться признания среди одноклассников. Фрустрация желания завоевать авторитет и признание товарищами становится основным источником негативных переживаний. Это приводит младшего подростка к расхождению между объективным положением школьника и его ВП. Полученные данные позволили проследить влияние характерной для возраста формы взаимоотношений личности с социальным окружением и субъектных характеристик человека на формирование ВП

младших подростков. В условиях, когда учение перестает мотивировать значительную часть подростков, оно начинает выполнять функцию деятельности, в которой подросток может утвердить себя в глазах сверстников. Данные, полученные с помощью методик «Незаконченные предложения» и «20 определений “Кто я?”», показали также, что ВП младших подростков выходит за рамки ближайшего будущего и впервые становится основой самоопределения в более отдаленной перспективе, связанной, прежде всего, с освоением новых социальных отношений (создание семьи и т. п.). Появление двух вариантов ВП говорит о дифференциации этой инстанции на рубеже младшего школьного и подросткового возраста.

Итак, полученные в наших исследованиях данные позволяют проследить ход развития ВП личности на протяжении младшего школьного и младшего подросткового возраста. Сформированность у ребенка ВП школьника к моменту перехода в школу становится предпосылкой устойчивости мотивации учения и более высокой успеваемости. Дети со сформированной ВП отличаются большей степенью психологического благополучия (нормальным уровнем тревожности, меньшей степенью зависимости от учительских оценок). К моменту перехода ребенка в школу в его ВП школьника доминируют социальные мотивы. В I–II классе в структуре ВП у младших школьников развивается также ориентация на собственно учебные аспекты школьной жизни. Еще один существенный аспект сформированной ВП у второклассников – принятие школьных правил. Содержательные изменения ВП от II к III классу обусловлены тем, что социальные мотивы в структуре ВП начинают играть все меньшую роль при возрастании роли познавательных мотивов. Это обстоятельство становится предпосылкой для возникновения ВП, характерной для младшего подросткового возраста.

Во многих исследованиях показано, что в 11–12 лет интересы младших подростков уступают место внеучебным и выходят далеко за пределы школьной программы. Психологи и педагоги говорят об этом в шутку, что младший подросток знает все и интересуется всем, что не входит в школьную программу. Форма взаимоотношений младшего подростка с окружением остается без изменений, в то время как его интересы изменились, и прежняя форма его взаимоотношений начинает приходить в противоречие с ними. Исследование, проведенное среди четвероклассников, позволило выявить два варианта ВП в этом возрасте, которые можно условно назвать ВП учащегося и ВП младшего подростка. Смена ВП в младшем подростковом возрасте связана с возрастанием тревожности, но переход к новой ВП знаменует собой начало нового этапа возрастного развития личности. Сохранение ВП, характерной для младшего школьного возраста, обеспечивает ребенку более высокий

уровень эмоционального благополучия, но, по сути, означает «откладывание на потом» перехода к новому этапу развития.

Данные, полученные в исследовании, дают представление о функциях ВП в процессе возрастного развития. Изучение ВП младших подростков при помощи методик «Незаконченные предложения» и «20 определений “Кто я?”» показали, как благодаря этой личностной инстанции ВП происходит субъективация возрастных новообразований. «Чувство взрослости», появляющееся на рубеже младшего школьного и подросткового возраста как возрастное новообразование, в ВП младшего подростка трансформируется в представления о своей взрослой жизни. На основе отвлеченных знаний о жизни взрослых возникают позиционные утверждения («Я буду...», «Я стану...» и т. п.), касающиеся взрослой жизни.

Таким образом, применение понятия «внутренняя позиция», введенного Л.И. Божович, позволяет интегрировать воедино многообразную феноменологию развития личности в младшем школьном возрасте. В своей ВП школьник постепенно становится субъектом учебной деятельности, осознает развивающиеся у него интересы, свое взросление и несоответствие формирующейся у него новой ВП старой социальной ситуации развития. Изменения ВП отражают субъективацию возрастных новообразований. Взросление как формирование у младшего школьника ВП подростка включает в себя превращение имеющихся представлений о взрослой жизни в представления о собственном будущем. Понятие «внутренняя позиция» выполняет еще одну важную методологическую функцию. Л.И. Божович выбрала понятие «внутренняя позиция» для обозначения внутренней инстанции, осуществляющей сознательный выбор и олицетворяющей для самого ребенка его свободную волю. В таком значении применяют это понятие и современные исследователи.

Литература

1. *Божович Л.И.* Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. С. 3–28.
2. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 345–357.
3. *Выготский Л.С.* Кризис семи лет // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 376–385.
4. *Гринева М.С.* Внутренняя позиция школьника современного первоклассника (в условиях мегаполиса): Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2011. 24 с.
5. *Гуткина Н.И.* Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.

6. *Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
7. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики: Монография. М.: Педагогика, 1991. 232 с.
8. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
9. *Комарова Ю.В.* Взаимосвязь внутренней позиции школьника и его успеваемости в течение первых двух лет обучения в школе // Молодые ученые – нашей новой школе: Материалы XI Межвузовской научно-практической конференции с международным участием/ Редколл. В.В. Рубцов, А.А. Марголис, Ю.М. Забродин [и др.]. М.: МГППУ, 2012. С. 39–41.
10. *Лубовский Д.В.* Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 2–8.
11. *Лукина В.С.* Развитие внутренней позиции профессионала в ходе профессионального обучения в раннем юношеском возрасте (на примере музыкального образования): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 20 с.
12. *Лусканова Н.Г.* Методы исследования детей с трудностями обучения. М.: Фолиум, 1999. 32 с.
13. *Мальчинский Ф.В.* Личностно-значимые ориентиры внутренней позиции личности курсанта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2010. 24 с.
14. *Назаренко В.В.* Развитие мотивационной сферы детей 5–7 лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., МГППУ, 2008. 24 с.
15. *Нежнова Т.А.* «Внутренняя позиция школьника» – понятие и проблема // Формирование личности в онтогенезе: Сб. науч. трудов/ Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Изд-во АПН СССР, 1991. С. 50–61.
16. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2010. 191 с.
17. *Поливанова К. Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 304 с.
18. *Соколова Е.Т., Чеснова И.Г.* Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 110–117.
19. *Сливаковская А.С.* Как быть родителями. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
20. *Хоментаскас Г.Т.* Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989. 160 с.

Dynamics and Phenomenology of Internal position in Modern Primary School Students

Lubovsky D.V.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, lubovsky@yandex.ru

We present the history of the introduction to psychology of the concept of “internal position” and those methodological tasks for which it was requested. We define the internal position as an integrated dynamic system of meaning, motivational and voluntary regulation of human activity, which determines the choice of action in situations of uncertainty and struggle of motives. We analyzed current research of the internal position in school students, its features in modern children, its dynamics in primary school children. We show the importance of group sessions aimed at creating personal readiness for school, for the development of the internal position of a schoolchild. We describe a technique for diagnosing the internal position of a student to study the internal position in second graders, and provide the data on its validation. We discuss the results of studies of the internal position psychological functions and the dynamics of its development in modern younger students, conducted under the supervision of the author. We describe the types of the internal position in primary school children during the transition to high school. We show the dynamics of the internal position and its substantial changes during early school age.

Keywords: internal position, primary school students, formation, dynamics of development, method of diagnosis, development variants.

References

1. Bozhovich L.I. Otnoshenie shkol'nikov k ucheniiu kak psikhologicheskaja problema [The schoolchildren' relation to learning as a psychological problem]. *Izvestiia APN RSFSR [News APN PSFSR]*, 1951. V. 36, pp. 3—28.
2. Bozhovich L.I., Bozhovich L.I. Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze [Stages of personality formation in ontogenesis](II). Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood age]. Saint-Petersburg: Piter, 2008, pp. 345–357.
3. Vygotskii L.S. Krizis semi let [Crisis of the age of seven]. Vygotskii L.S. *Sobr. soch.:V 6 t.* Moscow: Pedagogika, 1984. T. 4, pp. 376–385.
4. Grineva M.S. Vnutrenniaia pozitsiia shkol'nika sovremennogo pervoklassnika (v usloviyah megapolisa). Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [The internal schoolchild' position of contemporary first grade schoolchildren (in conditions of mega polis). Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2011. 24 p.
5. Gutkina N.I. Razvitie uchebnoi motivatsii uchashchikhsia v pervykh dvukh klassakh sovremennoi nachal'noi shkoly (longitudinal'noe issledovanie) [The development of learning motivation of students in first two grades of contemporary elementary school (longitudinal study)]. *Kul'turno-istoricheskaja psikhologija [Cultural-historical psychology]*, 2007, no. 2, pp. 62–74.

6. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deiatel'nosti [Elementary school child as a subject of learning activity]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1992, no. 3-4, pp. 14–19.
7. Dubrovina, I.V. Shkol'naia psikhologicheskaiia sluzhba: voprosy teorii i praktiki: Monografiia [The school psychological service: problems of theory and practice]. Moscow: Pedagogika, 1991. 232 p.
8. Karabanova O.A. Psikhologiia semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniia [Psychology of family relations and foundations of family counseling]. Moscow: Gardariki, 2005. 320 p.
9. Komarova Iu.V. Vzaimosviaz' vnutrennei pozitsii shkol'nika i ego uspevaemosti v techenie pervykh dvukh let obucheniia v shkole [The correlation between internal schoolchild' position and school results during two first grades of schooling]. *Molodye uchenye – nashei novoi shkole: Materialy Odinadztatoi Mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Moscow, 19 aprilia 2012 g.) [Young scientists for our new school. Proceedings of the Eleventh interuniversity conference with international participation]*. Rubtsov V.V., eds. Moscow: MSUPE, 2012, pp. 39–41.
10. Lubovskii D.V. Poniatie vnutrennei pozitsii: kul'turno-istoricheskaiia perspektiva izucheniia lichnosti shkol'nika [The Concept of Internal Position: The Cultural-Historical Perspective on studying the personality of the Schoolchild]. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiia [Cultural-historical psychology]*, 2008, no. 1, pp. 2–8.
11. Lukina V.S. Razvitie vnutrennei pozitsii professionala v khode professional'nogo obucheniia v rannem iunosheskom vozraste (na primere muzykal'nogo obrazovaniia). Avtoref. diss. kand. psihol. nauk [Development of the internal position of a professional in vocational training in early youth age (on the example of music education). Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2004. 20 p.
12. Luskanova N.G. Metody issledovaniia detei s trudnostiami obucheniia [Methods of study of children with learning difficulties]. Moscow: Publ. Folium, 1999. 32 p.
13. Mal'chinskii F.V. Lichnostno-znachimye orientiry vnutrennei pozitsii lichnosti kursanta. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Personally significant reference points of cadet's internal position. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Krasnodar, 2010. 24 p.
14. Nazarenko V.V. Razvitie motivatsionnoi sfery detei 5–7 let. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The development of motivational sphere of 5–7 age children. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 24 p.
15. Nezhnova T.A. «Vnutrenniaia pozitsiia shkol'nika» – poniatie i problema [“The internal position of schoolchild” – the concept and the problem]. Formirovanie lichnosti v ontogeneze. Sbornik nauchnykh trudov [Personality formation in ontogenesis. Collection of scientific works]. Dubrovina. I.V., ed. Moscow: Publ. APN SSSR, 1991, pp. 50-61.
16. Primernaia osnovnaia obrazovatel'naia programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniia. Nachal'naia shkola [Approximate basic educational program of educational institutions. Primary school]. Savinov E.S., ed. Moscow: Prosveshhenie, 2010. 191 p.
17. Polivanova K.N. Psikhologicheskii analiz krizisov vozrastnogo razvitiia. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Psychological analysis of the crises of age development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1999. 304 p.
18. Sokolova E.T., Chesnova I.G. Zavisimost' samootsenki podrostka ot otnosheniia k nemu roditelei [The dependence of the self-esteem of adolescent from the attitude of parents]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 1986, no. 2, pp. 110-117.

19. Spivakovskaia A.S. Kak byt' roditeliami [How to be parents]. Moscow: Pedagogika, 1986. 160 p.
20. Khomentauskas G.T. Sem'ia glazami rebenka [The family through the eyes of a child]. Moscow: Pedagogika, 1989. 160 p.

Социализация детей и семей в территориальном образовательном комплексе

Хайкин В.Л.,

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, советник министра образования и науки РФ, Москва, Россия,

Григорьев Д.В.,

кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБОУ СОШ №825 г. Москвы, Москва, Россия,

Территориальные образовательные комплексы, в которых объединяются «сильные» и «слабые» школы, детские сады, структуры дополнительного образования, потенциально способны не только обеспечить реальную доступность качественного образования, но и снизить остроту социальных противоречий, сблизить различные слои общества. Однако для этого им обязательно надо стать не только учебными корпорациями, но новыми институтами социализации. Непродуктивно прибегать к традиционным образовательным стратегиям социализации: переносу учебных форм и учебного содержания на общественную жизнь школы или прямому копированию социальных практик. Образовательным комплексам необходимо реализовать стратегию адаптации к неизвестному, выступить инициаторами позитивных преобразований в ближнем социуме. Предпосылки этому в комплексах есть: консолидация потенциала семей; концентрация ресурсов и возможность их эффективного использования; открытость к новым системам управления и технологиям; превращение образования в общественное благо для населения. Важно дополнить арсенал образовательных комплексов новыми социальными технологиями, побуждающими детей и взрослых к самостоятельному общественному действию.

Ключевые слова: социализация, образование, семья, школа, детство, территория, образовательный комплекс, стратегия, адаптация, инкультурация, воспитание, идентичность, инновация, социальные технологии

Создание территориальных образовательных комплексов (ТОКов), объединяющих в себе институты общего, дошкольного, и дополнительного образования, вызывает сегодня противоречивую реакцию в обществе. Но даже самые ярые критики ТОКов не отказывают им в том, что в современной социальной ситуации они, так или иначе, несут в себе идею социальной справедливости. Потому что доступность качественного образования – это одна из явных составляющих современного понимания разумно и справедливо устроенного общества.

Для цитаты:

Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Социализация детей и семей в территориальном образовательном комплексе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Haikin_Grigoryev_1.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Khaikin V.L., Grigoriev D.V. Socialization of Children and Families in the Territorial Educational Complex [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Haikin_Grigoryev_1.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

С начала 1990-х годов именно качественное образование в Москве, Санкт-Петербурге и других крупных российских городах становилось ограниченно доступным для семей с низким уровнем доходов, почти целиком попадая в распоряжение высокоресурсных семей. Эти семьи своими вложениями (мотивационными и финансовыми) делали выбранные ими «сильные» школы ещё сильнее, тогда как низкоресурсные семьи отдавали своих детей «куда возьмут» (даже в весьма благополучной Москве, по данным ГУ-ВШЭ, около 40% бедных граждан *вообще* не выбирали детям школы), то есть в оставшиеся «слабые» школы, которые от этого становились ещё слабее.

Территориальные образовательные комплексы, объединяя в себе «сильные» и «слабые» школы, детские сады, структуры дополнительного образования, гипотетически способны не только обеспечить реальную доступность качественного образования, но и снизить остроту социальных противоречий, сблизить различные слои общества. Однако для этого им обязательно надо осознать себя не только учебными корпорациями, но новыми институтами социализации.

Социализация: адаптация к известному и неизвестному

Новый Федеральный государственный стандарт общего образования фиксирует особый тип результатов образования — личностные результаты, — напрямую связанные с социализацией учащихся. Понятие социализации регулярно упоминается в важнейших разделах стандарта, как, впрочем, и в большинстве актуальных образовательных документов. При этом молчаливо предполагается, что смысл понятия социализации — вхождение человека в общество — ясен и очевиден всем.

Однако вхождение человека в общество происходит по-разному. Можно входить в общество, адаптируясь к существующим социальным условиям. А можно входить в общество, творчески (через преобразующую деятельность) адаптируя наличные условия под себя. Таким образом, социализация включает в себя две составляющие — социальную адаптацию к известному и социальную адаптацию к неизвестному.

Это различие принципиально важно для образования. *«Социальная адаптация к известному»* предполагает воссоздание в педагогическом мышлении и/или образовательной реальности некоторой устойчивой социальной конструкции, к жизни в которой мы готовим детей. Традиционно это сводится к составлению набора необходимых «знаний, умений и навыков». Однако в условиях динамично изменяющегося социума подобный подход имеет заметные ограничения.

«Социальная адаптация к неизвестному» предполагает образовательное обеспечение возможности создания ребенком собственной модели поведения и самоопределения в меняющихся социальных условиях. Важным технологическим условием выступает создание специальных социальных сред, где предусмотрена возможность самостоятельных «проб», действий с реальным эффектом, что, в частности, имеет значение и для повышения уровня ответственности детей. Основным образовательным результатом возникает за счет педагогического сопровождения индивидуального социального действия и рефлексии ребенка.

Подход, связанный с формированием адаптивности к неизвестному, в значительной мере является новым для системы образования. Он предполагает выход не только за рамки классно-урочной формы организации образовательного процесса, но и за рамки образовательного учреждения. Возникает необходимость параллельно решать задачи, имеющие отношение не только к сфере образования, но и к социальной сфере. Нам представляется, что решение таких задач — это как раз уровень территориального образовательного комплекса.

Социализация и инкультурация

В разговорах о социализации ребенка часто упускается из виду, что юный человек входит не только в общество как систему социальных связей и отношений, но и в культуру этого

общества как систему норм, ценностей и смыслов. И эти два процесса вовсе не обязательно совпадают друг с другом.

Нам сегодня, к сожалению, хорошо известны ситуации, когда человек высокосоциализирован, но при этом малокультурен. То есть он интегрирован в систему социальных связей и отношений, знает, понимает и умеет взаимодействовать с различными социальными институтами и учреждениями, в совершенстве освоил социальные «правила игры», но при этом ведет себя по-хамски, игнорирует нравственные нормы и ценности других людей, равнодушен к историческому и культурному наследию.

Встречается и обратный вариант — человек высококультурен, но малосоциализирован. В народе за такими людьми закрепилось неблагозвучное название «вшивый интеллигент». То есть человек является носителем высоких нравственных и духовных ценностей, но при этом не знает и не понимает, как взаимодействовать с другими людьми и общностями, куда и как следует обращаться при возникновении той или иной проблемы, где получить нужную информацию и т.п. И хотя такой типаж куда менее опасен, чем первый, его поведение и поступки тоже являются фактором риска.

Выделение двух сторон социализации — собственно социализации и инкультурации (вхождения в культуру), крайне важно для современного образования, поскольку именно культурный аспект зачастую упускается из виду в актуальных проектах и программах социализирующей направленности. К тому же, именно внимание к культурному аспекту хоть в какой-то степени оправдывает распространенное употребление в связке двух понятий — социализации и воспитания (здесь за воспитанием оказывается закрепленным именно обеспечение инкультурации индивида).

От социализации в школе...

Задумаемся, кем ребенок может ощущать себя в школе?

Сыном (дочерью) своих родителей. Мальчиком (девочкой). Другом своих школьных друзей. Другом своих нешкольных друзей (например, из дворовой компании). Учеником своих учителей. Членом детско-взрослой школьной общности («гражданином школы»). Членом своей этнической группы. Членом своей религиозной группы. Гражданином общества (уже не просто школьного, а большого).

Вот в первом приближении тот набор идентичностей ребенка, что присутствует в школьной реальности.

Школа только тогда может ответственно претендовать на особый образовательный уклад, свою воспитательную систему, когда поддерживает весь набор идентичностей и высокопродуктивно работает с теми из них, что попадают в сферу ее прямой ответственности – «ученик своих учителей», «гражданин школы» и «гражданин общества».

Каждая из указанных идентификационных позиций формируется специфическим образом:

- позиция «ученик своих учителей» формируется преимущественно в учебном процессе и школьном дополнительном образовании;

- позиция субъекта детско-взрослой школьной общности, «гражданина школы» получает оформление в общественной среде школы. Общественная среда – это клубы, общешкольные события, детско-взрослое управление, детское самоуправление и т.п.;

- позиция «гражданин общества» формируется во внешкольном (внешнем по отношению к школе, но все-таки связанном с ней) социальном пространстве. Ребенок занимает эту позицию, участвуя в социальных проектах школы, социальных акциях, общественных объединениях и т.д.

Три указанные сферы школьной реальности активно взаимодействуют, влияют друг на друга. Они почти никогда не находятся в равновесии, потому что за ними скрывается важнейшее конструктивное противоречие образования – противоречие учебности (предписанные нормы, структурированные отношения), клубности (договорные нормы, слабоструктурированные отношения) и социальности (свободно избираемые нормы, неструктурированные отношения). Конкуренция этих трех сфер во многом определяет уклад школы (см. схема 1).

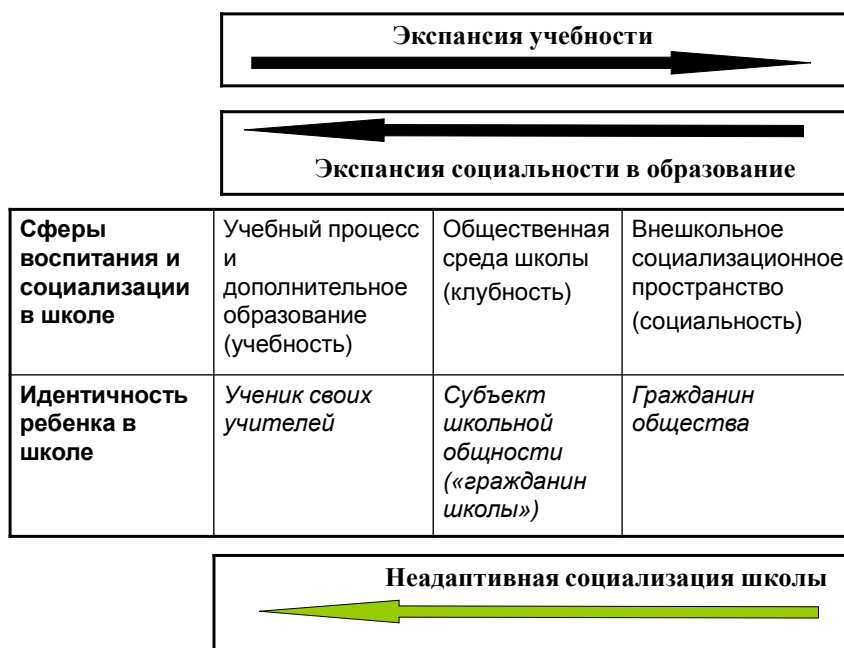


Схема 1.

В современной массовой школе явно перевешивает первая сфера, и мы сталкиваемся со стратегией, которую можно назвать *экспансией учебности* – переносом учебных форм и учебного содержания и на общественную среду школы, и на внешкольное пространство.

Когда-то экспансия учебности из средневековых университетов способствовала развитию гражданских начал в европейском обществе. Не так сегодня. Редуцированная, избавленная от осмысленного ученичества учебность массовой школы не только лишает детей возможности стать учащими самих себя (субъектами учебной деятельности), разрушает их личностные структуры, но и подавляет, подминает по себя другие сферы школы. Вместо реального детского самоуправления мы сплошь и рядом имеем педагогическое задание детям ситуаций якобы самостоятельной работы, вместо школьных клубов – добровольно-принудительные факультативы и кружки, вместо совместных детско-взрослых социальных проектов – педагогически заданные учебные проекты. Процветает «заурочивание воспитания» (термин В.А. Караковского): «урок мужества», «урок этики», «урок толерантности» и т.д. вместо создания возможностей и ситуаций для мужественных, нравственных поступков. Ребенок прочитывается педагогами как «тотальный ученик», его субъектность как гражданина школы и общества игнорируется.

На социальные вызовы, обращенные к ней, школа реагирует в той же «учебной» логике. Возникает проблема наркотизации – классный руководитель проводит беседу о вреде наркотиков. Дети втягиваются в потребительский образ жизни – отвечаем мероприятием на тему высокой духовности и нравственности, скроенным по учебным лекалам. Ответы очевидно не соразмерны вызовам.

Какую стратегию можно противопоставить экспансии редуцированной учебности? Может быть, прямую альтернативу – экспансию социальности в образование? *Экспансия социальности в образование* – копирующий перенос явлений и процессов общественной жизни в школьное воспитание и обучение (например, властных отношений, организационных иерархий, демократических институтов и т.д.). Однако при прямом переносе социальность так мощно входит в школу, что начинает разрушать ее. Много сказано о пагубности бюрократизма для школьной жизни, о вреде излишней регламентации, опасностях иерархизма. Однако и копирование демократических институтов в виде школьных парламентов, президентов, министерств, судов и прочего при всей внешней благополучности нарушает нечто важное в нормальном ходе детско-взрослых отношений, формализуют и зачастую нивелируют ту разницу, тот зазор, который необходим для подлинного диалога детского и взрослого миров. Копирование социального демократизма чревато для школы вымыванием из нее культуры наставничества и ученичества.

Общественная среда школы в силу своего срединного положения между учебным процессом и внешкольным социализационным пространством (отсюда и особая хрупкость этой среды) вряд ли может рассматриваться в качестве источника зарождения столь же мощного тренда, каковыми являются экспансия учебности и экспансия социальности в образование. Слишком зависимо то, что принято именовать школьной общиной, детско-взрослой общностью, как от учебной, так и от социальной нормативности. Однако интересно, что именно в школах с развитой общественной средой сегодня есть осознание как бесперспективности дальнейшей экспансии учебности и тупиков экспансии социальности, так и необходимости выхода из «блестящей изоляции» школы от социума, осмысленной работы с социальностью.

... к социализации в территориальном образовательном комплексе

На наш взгляд, сегодня пришло время проработать иную стратегию – *«проращивание» в образование задач общественного развития*. Причем не всяких и не вообще, а задач общественного развития того территориального сообщества (микрорайон, муниципалитет, город), куда включена школа. Не копирование социальности как она есть (что можно назвать адаптацией школы к известному), а посильное, культуросообразное участие школы в общественных преобразованиях территории (своего рода адаптация школы к неизвестному).

На наш взгляд, лучшей образовательной «почвы» для «проращивания» задач общественного развития территории, чем территориальный образовательный комплекс, трудно придумать.

Во-первых, ТОК из нескольких школ, детских садов, учреждений дополнительного образования сразу охватывает большинство семей (домохозяйств), проживающих на территории. Можно сказать, что ТОК вообще создан для семей, семья в нем главная, так как именно семья ведет ребенка по образовательным маршрутам ТОКа. В свою очередь, для жизнеспособности ТОКа крайне важно, предложит ли он образовательные маршруты только для ребенка или для всех членов его семьи.

Во-вторых, в территориальном образовательном комплексе достигается более высокая концентрация ресурсов (материально-технических, кадровых, информационных и т.д.), что открывает дополнительные возможности для повышения эффективности их использования.

В-третьих, в ТОКе как сложном, но высокоинтегрированном институте принципиально достижима реальная систематизация управления и технологизация образовательных процессов на различных уровнях и ступенях образования

В-четвертых, в территориальном образовательном комплексе образование покидает «стены учреждений», перестает быть ведомственным, становясь фактором социальной политики на территории, потенциальным общественным достоянием и благом всех жителей территории. Именно в ТОКе как новом образовательном институте могут появиться

образовательные события с выраженным социальным эффектом, недоступные в «стенах» школы.

Как практически выглядит реализация стратегии адаптации школы к неизвестному? Рассмотрим это на следующем примере – школа столкнулась с фактором социальной пассивности детей. Конечно, можно наращивать ресурс обществоведческих дисциплин, провести серию бесед «Что значит быть гражданином?» или активизировать работу школьного парламента, но эта работа, в лучшем случае, снабдит детей полезным социальным знанием, сформирует положительное отношение к общественному действию, но не даст опыта самостоятельного действия в социуме. Между тем, все понимают, что *знать* о том, что такое гражданственность, *ценить* гражданственность – вовсе не значит *поступать* как гражданин, *быть* гражданином. А вот технология, предполагающая движение от проблемно-ценностной дискуссии с участием внешних экспертов (форма №1) к переговорной площадке школьников с представителями власти и общественных структур (форма №2) и далее – к общественно востребованному детско-взрослому социальному проекту (форма №3), выводит подростков в самостоятельное общественное действие.

Запуск школьной адаптивности к неизвестному происходит во внешкольном социальном пространстве – через детско-взрослые социально-образовательные проекты; через формы продуктивной коммуникации школьного сообщества с другими общественными субъектами; через неимитационные социальные акции, инициируемые школой; через социально значимую деятельность школьных детско-юношеских общественных объединений и организаций, детско-взрослых образовательных производств.

Нормальная, ответственная работа в этих формах накладывает глубокий отпечаток и на общественную среду школы, и на учебный процесс (основной и дополнительный). Нам становится под силу превратить школьные собрания из назидательных бесед, в которых мы подводим детей к заранее сформулированным выводам, в реальные акты социального самоопределения. В школьном самоуправлении у детей появляется собственная сфера ответственности, ресурсы для ее освоения и возможность настоящего действия. Школьные клубы обрастают социальными связями и отношениями, получают постоянный импульс к развитию (как показывает практика, без социального партнерства школьные клубы вырождаются в кружки). Социальные проекты становятся источником новых учебных проектов. На уроках появляется не только учебная, но и социальная проблемность.

Если территориальный образовательный комплекс заходит на проблемы социализации таким образом, от осмысленных задач общественного развития, то он точно найдет и *реальные* задачи, и *настоящих* партнеров, и *стоящие* ресурсы. И тогда есть шанс, что в рамках ТОКа возникнет воспитательное пространство детства как сеть педагогических событий, в каждом из которых происходит личностно развивающая встреча ребенка и взрослого, их событие.

Socialization of Children and Families in the Territorial Educational Complex

Khaikin V.L.,

Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the RAE, Counselor to the Minister of Education and Science of Russia, Moscow, Russia,

Grigoriev D.V.,

Candidate of Pedagogical science, Docent, Headmaster of state school № 825 in Moscow, Moscow, Russia,

Territorial educational complexes, which combine the "strong" and "weak" schools, kindergartens, additional education institutions can not only provide real access to the quality education, but also reduce social contradictions and bring different layers of society together. However, to do it they should definitely not only be educational corporations, but the new institutions of socialization. It is unproductive to use traditional educational strategies of socialization which are the transfer of educational forms and learning content to the social life of the school or direct copying of social practices. Educational complexes need to implement the strategy of adaptation to the unknown, to take the initiative for positive change in the close society. There are certain preconditions to it in the complexes, such as consolidation of family potential, concentration of resources and their efficient use, openness to new technologies and management systems, transformation of education to the public good for the population. It is important to complement the arsenal of educational complexes with new social technologies, encouraging children and adults to independent public action.

Key words: socialization, education, family, school, childhood, area, educational complex strategy, adaptation, inculturation, upbringing, identity, innovation, social technologies

Детско-взрослая созидающая общность как институт воспитания

Хайкин В.Л.,

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, советник министра образования и науки РФ, Москва, Россия,

Григорьев Д.В.,

кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБОУ СОШ №825 г. Москвы, Москва, Россия,

В статье анализируются возможности образования по преодолению инфантилизма и потребительской ориентации молодого поколения. Даже гуманистическая «педагогика отношений» подвергается эрозии в потребительском социуме. Сегодня говорить о школе и строить школу, в которой детям только уютно, комфортно, удобно – это значит готовить новых жертв консьюмеризма. Авторами утверждается необходимость перехода от привычных методов и форм воспитания (мероприятийных, словесно-демагогических, досугово-развлекательных) к созидательным, деятельностным методам и формам, в которых культивируются отношения ответственной заботы. Теоретически и практически обоснован новый институт воспитания – детско-взрослая созидающая общность. Приведены примеры взаимовыгодного, взаиморазвивающего сотрудничества взрослых и детей на основе принципов технологичности, самоуправления, социального предпринимательства и социального служения.

Ключевые слова: общество потребления, консьюмеризация, инфантилизация, образование, воспитание, ответственность, забота, детско-взрослая общность, развитие, созидание, деятельность, технология, сотрудничество, социальное предпринимательство, самоуправление, социальное служение.

Один из очевидных рисков современного российского общества – превращение в «общество потребления». Целью человеческой жизни в таком обществе объявлено неограниченное расширение производства и потребления, так называемое *материальное благополучие*. Это общество наднационально. «Где хорошо – там и родина», говорят его адепты. В этом обществе не говорят о смысле жизни – только *о качестве жизни*. Не «зачем и ради чего жить?», а только «как жить?». Кредо этого общества, по мысли выдающегося пушкиниста В.С. Непомнящего, выражено словами героини «Унесенных ветром»: «Я пойду на всё, но

Для цитаты:

Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Детско-взрослая созидающая общность как институт воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Haikin_Grigoryev_1.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Khaikin V.L., Grigoriev D.V. Child-adult Creating Community as an Institution of Education [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Haikin_Grigoryev_1.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

никогда больше не буду голодать». Сравните с пушкинским кредо: «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать», и вы поймете пропасть, разделяющую два этих мироощущения.

Основные черты «общества потребления»:

- утверждение в качестве базовых ценностей эгоистического прагматизма, утилитаризма, гедонизма. Человек превращается в «машину желаний», все его свободы замещаются одной – свободой потребления. При этом потребитель не волен отказаться или ограничить потребление. Он волен лишь потратить то или другое;

- подмена реальности ее имитацией (симулякрами, по Жану Бодрийяру). Одна из самых больших имитаций, что общество потребления есть общество изобилия. О каком изобилии может идти речь, если подавляющее большинство его членов ощущает вечный, неутолимый *голод потребителя*, ведь нужно непременно купить то-то и то-то, съездить туда и туда, быть в курсе того и того, чтобы «соответствовать»;

- введение моды как механизма манипулирования сознанием во все сферы общественной и частной жизни. Потребление распространяется не только на вещи, но и на время, пространство, природу, на все окружение человеческой жизни, на зрительные, звуковые образы, создаваемые СМИ, на политические, культурные отношения людей, в том числе – на образование;

- ориентация на непрерывное производство новинок, стимулирование людей к их потреблению и, как следствие, - ирония и презрение ко всему старому и традиционному;

- деградация смыслов труда и трудовой этики (в обществе потребления немало трудоголиков, но работают они исключительно ради того, чтобы больше и лучше потреблять);

- атомизация человеческого бытия, распад традиционных форм социальности. Люди окружают себя таким количеством вещей, требующих постоянного ухода и внимания, что у них просто не остается времени на других людей;

- социальная пассивность, дефицит неденежных мотиваций в поведении и поступках людей.

Идеология «общества потребления» выбрала молодежь как самую податливую социальную прослойку и требует ее полномасштабной консьюмеризации (превращения в глубоко зависимых, нерелективных потребителей). Юному человеку не дают возможности даже на мгновение выпасть из системы потребления, стирают все его идентичности, кроме идентичности приобретателя, сковывают его свободу и делают приложением к вещам (компьютерам, мобильным телефонам, музыкальным хитам, бестселлерам и т.п.), превращают в послушного «вещеглота» (термин философа А. Секацкого).

Распространение потребительской идеологии, происходящее на волне массовой культуры, вызывает деформацию практически всех институтов и механизмов социализации, в том числе и образования. Консьюмеризация образования, то есть превращение его в один из институтов и механизмов системы потребления, порождает две основные группы последствий.

Первая группа последствий связана с **деградацией обучающей функции школы**, превращающей систему образования в институт формирования исключительно «потребителя знаний и технологий», отличающегося несамостоятельностью, ограниченностью и утилитарностью мышления.

Вторая группа последствий связана с **деградацией воспитательной функции школы**. Из трех ключевых позиций, которые может занимать юный человек в школе – *ученик*, *гражданин школы* (субъект детско-взрослой образовательной общности) и *гражданин большого общества* – первая, «ученическая» позиция оказывается явно доминирующей. Происходит экспансия учебности – перенос учебных форм и учебного содержания (причем, в довольно упрощенном виде) как на внутришкольную, так и на внешкольную

общественную среду. Процветает «заурочивание воспитания» (термин В.А. Караковского): «урок мужества», «урок этики», «урок толерантности» и т.д. вместо создания возможностей и ситуаций для мужественных и нравственных поступков. Педагогическое предписание детям и подросткам сценариев «как бы» самостоятельного действия вместо настоящего детского самоуправления. «Добровольно-принудительные» факультативы и кружки с обязательной к исполнению учебной программой вместо клубов по интересам. Во многих школах классные руководители не занимаются созданием в руководимых ими учебных группах детских коллективов.

Даже гуманистическая «педагогика отношений» подвергается эрозии в потребительском социуме. Сегодня говорить о школе и строить школу, в которой детям только уютно, комфортно, удобно – это значит готовить новых жертв потребительства. В обществе потребления нет прямого насилия, оно *соблазняет* всепоглощающим уютом, удобством, комфортом. Сегодня главными отношениями в педагогике должны быть отношения *ответственной заботы*. Только они принципиально противостоят потребительской логике жизни. Если их нет, то нет и подлинно культурного воспитания.

К чему же приводит утрата воспитательной функции образования? Очевидно, к росту масштабов девиантного поведения в среде учащихся, к массовой утрате молодежью трудовой мотивации и трудоспособности.

Впрочем, дети и подростки по-прежнему активны (достаточно посмотреть на их действия в социальных сетях), а, значит, способны участвовать в реальной жизни общества. Этого, однако, не происходит, прежде всего, из-за не востребоваемости обществом вклада детей в решение вопросов, касающихся их жизни, а также из-за дефицита гуманитарных технологий, позволяющих этот вклад получить, систематизировать и включить в процессы принятия решений взрослыми.

Сегодня внимание педагогов и родителей сосредоточено на технологиях и практиках индивидуализированного сопровождения детей и диадного взаимодействия «взрослый – ребенок». Отодвинуто на задний план фундаментальное положение отечественной педагогики о том, что помимо силы *личности* взрослого, влияющего на ребенка, есть еще сила *общности* значимых для ребенка людей – ровесников, младших и старших сверстников, взрослых. Именно детско-взрослая бытийная общность (в формах малой группы, команды, коллектива, и т.д.) является тем подлинным пространством, где возникают, проходят начальную стадию формирования собственно человеческие способности, позволяющие юному человеку стать субъектом своей жизни. И именно детско-взрослые общности обладают уникальным потенциалом по обновлению нашей общественной жизни.

Выход из ситуации инфантилизации и потребительской ориентации молодежи лежит на путях отказа образовательного сообщества от привычных (и по сути – потребительских) методов и форм воспитания: мероприятийных, словесно-демагогических, досугово-развлекательных и пр. И утверждения созидательных, общностных методов и форм воспитания. В том числе, высшей, по нашему мнению, культурной формы – *детско-взрослой созидающей общности*.

Вроде бы простая мысль: чтобы дети не формировались с доминантой неумеренного потребления, надо хотя бы в чем-то сделать их созидателями, производителями, творцами. Но может ли созидание стать спасением, если сегодня, как мы говорили выше, производство обслуживает беспредельно растущее потребление?

По нашему мнению, может, только если мы себе представим, или, как говорят социальные философы, вообразим другое, неклассическое производство (при этом не так уж важно, техническое оно или гуманитарное).

Человека воспитывает и образует не любая активность или работа, встроенная в систему социально-экономических отношений. А.С. Макаренко подчеркивал, что в воспитании важен не сам по себе трудовой процесс – то есть не определенная

последовательность действий, ведущая к определенному результату (это «труд-работа»), и не овладение необходимыми для работы знаниями и навыками (это «труд-учеба», обучение труду). Воспитывающий труд – это «труд-забота» (ответственное попечение юного человека о мире, о других людях, о самом себе).

И еще – воспитывать и образовывать может исключительно «образцовый труд» (А.С. Макаренко). То есть такой, организация и содержание которого являются наивысшими на данный момент времени. Если мы создаем хор детей и взрослых, в его основе должны лежать технологии, наработанные лучшими современными профессиональными хорами. Если мы организуем детско-взрослую столярную мастерскую, она должна работать как лучшие столярные мастерские мира. Если мы сформировали детско-взрослую редакцию газеты или журнала, наши образцы для подражания – «Известия», «Эксперт».

Основу любой детско-взрослой созидающей общности составляют:

1. Корпус передовых производственных технологий по профилю деятельности общности, обеспечивающих ее стабильность и устойчивое развитие, воспроизводимость результатов и эффектов деятельности.

2. Корпус образовательных технологий, позволяющих сделать детско-взрослую созидающую общность местом как действительного обучения и воспитания детей, так и межпоколенческого сотрудничества (особое значение, как показывает опыт, имеют игровые и проектные технологии).

3. Социальные технологии и технологии менеджмента, обеспечивающие самоуправление и саморегуляцию детско-взрослой созидающей общности.

4. Комплекс маркетинговых и финансово-экономических решений, обеспечивающих социальную, а по возможности – и экономическую рентабельность деятельности детско-взрослой созидающей общности.

Таким образом, создание и развитие детско-взрослых созидающих общностей – это высокотехнологичный, наукоемкий процесс, но именно это позволяет рассматривать эти общности как принципиально тиражируемый продукт, открытый для распространения в системе образования.

Детско-взрослая созидающая общность – это высокопродуктивная социально-педагогическая инновация, ибо не замкнута в школьном «мире», а выводит детей и подростков в реальные социальные и экономические отношения, производит частное и общественное благо.

И превращается школьная фото-видео-студия в *фото-видео-ателье*, работающее с населением муниципалитета.

Мини-типография школы и редакция школьной газеты становятся *детско-взрослым издательством*, работающим для территориального сообщества.

Гуманитарные исследовательские группы старшеклассников объединяются в *детско-взрослую социологическую службу*, изучающую общественное мнение.

Школьный музей становится *музеем-клубом* с системой открытых событий, со специальными интерактивными программами для населения.

Педагогический отряд старшеклассников перерастает в *детско-взрослую педагогическую службу*, работающую с детьми младшего возраста в группах кратковременного пребывания и группах продленного дня.

Дизайнерская группа образовательного учреждения становится *проектно-дизайнерской фирмой*, помогающей учителям, семьям учеников и жителям территории преобразовать свои дома и окружающую среду.

Компьютерный клуб преобразуется в *детско-взрослый центр сайтостроительства и ИКТ-сопровождения*. Такие примеры и сценарии можно множить и множить.

Высокий воспитательный потенциал детско-взрослых созидających общностей обусловлен:

- содержанием и характером делового, межличностного, межвозрастного общения в процессе продуктивной, производственной деятельности;

- необходимостью субъекту принимать решения и брать на себя ответственность (непосредственно в производстве, в управлении производством);

- общественной и личной значимостью и ценностью производимого продукта (вещи, услуги, информации);

- необходимостью субъекту проектировать, планировать, сценировать, анализировать, прогнозировать свою деятельность;

- эстетикой высокоорганизованного и технологичного труда;

- трудовой дисциплиной, понимаемой как добровольное самоограничение в процессе труда;

- духом сотрудничества в общем командном (коллективном) деле.

Детско-взрослые созидające общности – это сплав «педагогика дела» и «педагогика отношений». Это реальное пространство ответственной заботы детей и взрослых. Это не эксплуатация альтруизма и энтузиазма (чем на поверку оборачивались многие социалистические инициативы), а взаимовыгодное, взаиморазвивающее практическое сотрудничество взрослых и детей на основе принципов технологичности, самоуправления, социального предпринимательства и социального служения.

Child-adult Creating Community as an Institution of Education

Khaikin V.L.,

Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the RAE, Counselor to the Minister of Education and Science of Russia, Moscow, Russia,

Grigoriev D.V.,

Candidate of Pedagogical science, Docent, Headmaster of state school № 825 in Moscow, Moscow, Russia,

The article analyzes the possibilities of education to overcome infantilism and consumer orientation of the younger generation. Even humanistic “pedagogy of relations” is being eroded in the consumer society. Nowadays, to talk about school and to build the school in which children feel only cozy, comfortable and convenient means to prepare new victims of consumerism. The authors state the need of moving from the usual methods and forms of education (formally ritualized, verbal, leisure and entertainment ones) to the creative, activity methods and forms, which cultivate the relationships of responsible care. The new institute of education, which is child-adult creating community, is justified both theoretically and practically. The authors provide the examples of mutually beneficial and developing cooperation of adults and children based on the principles of technology, self-management, social entrepreneurship and social service.

Keywords: consumer society, consumerism, infantilization, education, upbringing, responsibility, care, child-adult community, development, creation, activity, technology, collaboration, social entrepreneurship, government, social service

Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру

Котляр (Корепанова) И.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Международный университет природы, общества и человека «Дубна» (ГБОУ ВПО «Университет "Дубна"»), Московская область, г. Дубна, Россия, iakorepanova@gmail.com

Соколова М.В.,

кандидат психологических наук, специалист Центра игры и игрушки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, sokolovamw@mail.ru

Рассмотрены история создания, устройство, психологические основания Площадок приключений (Adventure Playground), появившихся и получивших широкое распространение в Европе во второй половине XX в. Площадки приключений – один из примеров реализации прав ребенка, закрепленных в Конвенции о правах ребенка, прежде всего в статье 31. Площадки приключений создавались специалистами, родителями, педагогами, разделяющими идеи гражданского общества и ищущими новые пути поддержки инициативности, самостоятельности детей и подростков. На Площадке приключений современные городские дети и подростки имеют возможность реализовывать свои замыслы, опробовать и исследовать свои возможности в совместной со сверстниками продуктивной деятельности. В данной статье Площадки приключений рассматриваются как один из способов расширения публичного городского пространства для игры и общения. Площадка приключений выполняет функции социально-психолого-педагогического центра и обладает большим потенциалом для всех возрастных групп. Приводятся конкретные примеры структуры и деятельности Площадок приключений, существующих в Великобритании и Германии. Отдельно обсуждается вопрос о подготовке специалистов, работающих на этих площадках (playworker).

Ключевые слова: ребенок, деятельность, игра, права ребенка, Площадка приключений.

Социологи, психологи, специалисты по градостроительству отмечают, что современные города «не дружелюбны к детям»: основное пространство города занято зданиями, дорогами, торговыми, производственными территориями и т. п., а свободные безопасные пространства для детей ограничены, возможный репертуар активностей на них невелик [2]. Жизнь детей

Для цитаты:

Котляр И.А., Соколова М.В. Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Kotlyar I.A. Sokolova M.V. Adventure playground as an example of the child's right to play [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

в городе структурирована взрослыми и контролируется ими (детский сад или школа, спортивная секция, кружок, дополнительные занятия в школе; предпочтение отдается деятельности, способствующим, с точки зрения родителей, интеллектуальному развитию и успешной адаптации к будущему). Ценной и поддерживаемой взрослыми является, прежде всего, учебная деятельность, а другие деятельности (в том числе игры, общение со сверстниками) рассматриваются как неважные. У детей нет достаточного времени для свободной игры, для самостоятельной, ими инициируемой и регулируемой, деятельности, реализации собственных замыслов. Одновременно с этим ограничено пространство для таких активностей, ограничены возможности для экспериментирования, преобразования реального пространства.

Анализ распорядка дня в детских садах свидетельствует о том, что для игры в день в среднем отводится 40 мин., а остальное время наполнено организованными учебными, развивающими занятиями. К сожалению, наблюдения показывают, что и в это отведенное для игры время дети не успевают развернуть полноценную игру. Взрослые в детском саду активно используют дидактические игры (которые не являются по своей сути игрой, инициированной ребенком).

Игра все чаще выступает не как самостоятельная и самоценная детская деятельность, а как средство приобретения новых умений, представлений, как методическое средство развития высших психических функций.

Вопрос о необходимости игры для полноценного психического развития в детстве – один из центральных для психологии развития [1; 10]. Психологами обсуждается роль и функция игры для раннего, дошкольного, младшего школьного, подросткового возрастов; разрабатывается общая теория игры. Единого определения игры как психологического феномена нет как в современной зарубежной [см. например: 8], так и в отечественной психологии (даже в такой единой в этом вопросе культурно-исторической психологии) [см. например: 3]. Общим является то, что во всех работах обосновывается решающая роль игры для полноценного развития ребенка.

В отечественной психологии широко разрабатывается проблематика истоков игры, развития игры на протяжении дошкольного возраста [1; 10 и др.]. Работ, в которых предметом специального исследования стала бы свободная игра младшего школьника или подростка как таковая (а не как способ оптимизации учебной деятельности и т. п.), практически нет. Однако игра важна не только для детей младших возрастов, но и для более старших детей и подростков. В немногочисленных работах по этой теме высказываются предположения, что в подростковом возрасте игра может выступать средством личностного развития, способствуя выявлению и рефлексии подростком своих личностных особенностей, возможностей [см. например: 4]. В общем виде можно сказать, что ядром широкого понимания игры является то, что она выступает как такая деятельность, в которой ребенок реализует свои замыслы, экспериментируя и опробуя свои возможности. Игра может быть понята как проба [9].

Право ребенка на игру – неотъемлемое право, закрепленное в Декларации о правах ребенка, конкретизированное в статье 31 [7]. В Декларации игра понимается максимально широко, как такая деятельность, в которой ребенок реализует свои собственные замыслы. Игра спонтанна и не может быть регулируема извне, в ней мысли и действия существуют в едином пространстве. Именно такая свободная деятельность, способствующая развитию у ребенка уверенности в себе, положительной самооценки и т. п., должна быть поддержана взрослыми: через создание специальных условий для игры (материальных: специальных мест; временных: незанятого другими делами времени в жизни ребенка и т. п.). Статья 31 гласит: «Каждый ребенок (включая всех детей от рождения до 18 лет и детей с особыми нуждами) имеет право на игру, отдых, на участие в культурной и творческой жизни. Взрослые, в том числе государственные структуры, ответственны за соблюдение этого права; они должны обеспечить детям все возможности для свободной самостоятельной активности, которую дети

сами выбирают» [цит. по: 7]. *Игра – это свободная и самостоятельная деятельность детей, лишенная принуждения и контроля со стороны взрослых.*

При таком широком понимании к игре может быть отнесена практически любая деятельность ребенка – спортивные игры, создание поделок и построек, экспериментирование и т. п.

Взрослые могут создать самую удобную и подходящую среду для детей, но у нее всегда будет один главный недостаток – это сделал не сам ребенок. С точки зрения специалистов Международного общества игры (IPA), ребенок может и должен сам заниматься своим самым важным делом – игрой. Так он изучает окружающий мир, так он развивается, так он живет. Играя самостоятельно, ребенок испытывает возможности, которые дает ему среда. В отечественной психологии, прежде всего в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина [см. например: 1; 10] было показано, что именно взрослый, выступая носителем культурных норм и правил, смыслов, выступает напрямую или опосредованно организатором детских деятельностей. В традициях западной психологии (см., например, размышления Л.Ф. Обуховой о двух парадигмах в изучении детского развития [5]) роль взрослого более ограничена, так как психическое развитие понимается как самодетерминированное, как разворачивание врожденных задатков при поддержке среды. Текст статьи 31 и определение, используемое IPA, опирается именно на западную парадигму. Не имея возможности обсуждать в рамках данной статьи разницу в парадигмах, отметим, что критическое рефлексивное использование практических методик, созданных в различных парадигмах, может быть эвристично и продуктивно.

История создания Площадок приключений

Анализ зарубежного опыта в области поддержки игры и создания специально оборудованных мест для игры показал, что одним из успешных решений является система игровых зон или Площадок приключений (в англоязычной традиции – Adventure Playground, в немецкоязычной традиции – Abenteuer-Spiel-Platz и их вариации – строительные игровые площадки, площадки приключений-фермы, активные детские площадки. Мы будем использовать собирательное название – Площадка приключений). Данная форма организации игрового пространства, существующая в европейских странах уже более 60 лет, отвечает интересам детей в области поддержки игровой деятельности, физической и социальной компетентности.

В середине Второй мировой войны, в 1943 г., в Дании ландшафтный архитектор С.Th. Sørensen заметил, что дети охотно и с интересом играют не на специально отведенных для этого территориях (детских площадках), а на строительных площадках, свалках, преобразуя попадающийся им под руки материал – старые доски, строительный мусор. Основываясь на своих наблюдениях, он предложил первую концепцию детской игровой площадки как строительной площадки. Первая строительная площадка появилась в Копенгагене и называлась «Skrammellegeplads». Чуть позже появились площадки Робинзона («Robinsonspielplätze») в Швеции, где дети имели возможность не только заниматься строительством, но и играть с песком, водой, экспериментировать с огнем. Инициатива создания специальных игровых строительных площадок была поддержана в Англии, стала популярной в других странах Европы.

В Западной Германии (ФРГ) Площадки приключений получили большое распространение в конце 1960-х гг. как следствие эмансипации, студенческого, общественного движения за демократию, движения за повышение роли общественности в местном самоуправлении. Площадки появлялись как инициативы родителей, как инициативы прогрессивных педагогов, ищущих альтернативные пути воспитания детей (по данным Немецкого института урбанистики, в 1976 г. 16 % всех гражданских инициатив, общественных объединений жителей ФРГ направляли свою деятельность на улучшение детских площадок [11]. Первая Площадка приключений была создана в 1967 г. в Берлине. В 1970-е гг.

насчитывалось более 400 площадок, появились первые профессиональные объединения педагогов детских площадок.

Общие принципы работы Площадок приключений

На Площадке приключений дети и подростки (как правило, в возрасте от 7 лет до 14 лет) играют, общаются, строят, мастерят поделки из разнообразного материала, рисуют, танцуют, занимаются спортом, играют в футбол, пекут хлеб и делают пиццу, жгут костры, ставят спектакли, занимаются фотографией, ухаживают за животными, вместе с другими детьми ездят на экскурсии, участвуют в многодневных детских лагерях-Робинзонадах и т. д.

Основные материалы, с которыми дети взаимодействуют на площадке, – дерево (как строительный материал), инструменты для его обработки, вода и песок (игры с песком и водой), огонь (разведение костров и приготовление на них еды).

На Площадке приключений дети самостоятельно принимают решения о том, что и как они будут делать, планируют и реализуют свои проекты, общаются с природой, получают впечатления, образуют дружественные контакты в разновозрастном сообществе.

Площадка приключений – это открытое пространство, включающее в себя несколько областей:

- 1) область ручного труда и технического творчества (постройка новых и ремонт старых сооружений из дерева с применением гвоздей, с помощью молотка, пилы и т. п., ремонт инструментов);
- 2) область двигательных активностей (во время движения, строительства, игры, взаимодействия с разными материалами и элементами);
- 3) креативная, созидательная область (театральная мастерская, гончарная мастерская, рисование, музыкальные занятия);
- 4) область природы (выращивание растений и уход за животными, наблюдение за сезонными изменениями животного мира, экскурсии, прогулки по лесу, историческим местам);
- 5) социальная. Это центральная область, в которой пересекаются все предыдущие четыре. На Площадке приключений есть отношения между индивидуумом и группой, ребенком и педагогом, детской общностью и миром взрослых (родителями, соседями, городскими организациями и т. п.).

Итак, в определенном смысле можно сказать, что Площадка приключений – это досуговый, социальный центр, в котором созданы условия для поддержки развития детей и подростков. Это то место, где дети приобретают социальные навыки и имеют пространство для свободной креативной игры. Через творчество они приходят к социальному поведению, сотрудничеству, демократическому поведению.

Каждая Площадка приключений имеет свои особенности, тематическую «специализацию» (строительство, уход за животными, творческие проекты – театр, рисование, фотоискусство).

Среди посетителей площадки можно выделить три основные группы: подростки, младшие школьники, дети дошкольного возраста с родителями. Частые гости площадки – детские сады, группы продленного дня, школьные классы. Значительная часть посетителей – дети из семей с низким образовательным уровнем, рабочих, семей мигрантов, из многодетных семей.

Помимо работы с детьми на многих площадках ведется работа с родителями (консультации, посещение семей на дому, мастерклассы для родителей, родительские вечера),

¹ Посещение Площадки приключений детьми более младшего возраста будет описано ниже.

проводятся экологические акции для жителей ближайшего района, устойчивые группы детей и подростков-посетителей участвуют в городских акциях и праздниках.

Площадки приключений посещаются детьми бесплатно (родители оплачивают только экскурсии, поездки).

Психолого-педагогические основания Площадок приключений

Психолого-педагогическое основание, на котором строится вся работа на площадке, – outdoor education (в немецком варианте – Erlebnispädagogik). Это – педагогика переживаний, или событийная педагогика, педагогика приключений, или педагогика впечатлений [13]. Основная идея этого подхода связана с пониманием детского развития как спонтанного естественного процесса. Ребенок развивается, вступая во взаимодействие с другими людьми, а также с основными стихиями (водой, землей, огнем, воздухом), животными и растениями, получая опыт, переживая, осознавая, обобщая его.

Деятельность детей и подростков на Площадке приключений регулируется ими самими, без прямого директивного вмешательства взрослых (педагогов площадки) и базируется на принципе добровольности, который подразумевает:

- 1) свободу выбора игр и занятий;
- 2) свободу в образовании групп и их динамики;
- 3) свободу в выборе материалов и оборудования (инструментов);
- 4) свободу перемещения по площадке.

Существуют определенные правила поведения на площадке. Эти правила регулируют как проявления, так и ограничения свободы. Мы проанализировали правила на трех Площадках приключений в Германии [12] и на двух английских площадках и обобщили все разнообразие правил в три основных:

- 1) запрещено наносить вред другому человеку;
- 2) нельзя нарушать права свободного перемещения и выбора занятий другого человека;
- 3) нельзя умышленно портить имущество площадки и детей, пришедших на площадку.

На большинстве площадок в обсуждении и принятии правил участвует постоянная группа подростков-посетителей. Чаще всего правила (законы) принимаются на общем годовом собрании посетителей площадки (только детей и подростков) посредством голосования. Тем самым происходит воспитание демократического самосознания детей и подростков, и это так же выступает одним из центральных педагогических принципов площадки.

Площадка приключений устроена таким образом, что ребенок получает разнообразный опыт – как опыт восприятия, так и опыт пробы, опыт действия. Ребенок имеет возможность попробовать себя в планировании и строительстве объектов (сооружений, домов), в согласовании действий с партнерами (при строительстве), в реализации социальных проектов и т. п. На Площадках приключений создаются условия для развития креативности, инициативности, познавательной активности, моторики, социальных навыков, навыков планирования своей деятельности и ориентированного на решение проблем мышления.

Одна из самых привлекательных и системообразующих деятельностей на площадке – строительство. Дети сами принимают решение – что строить², в какой последовательности, что при этом надо сломать, выкопать, закопать, откопать и перекопать, оторвать и отпилить,

² Для больших построек, замены несущих балок и т. п. приглашаются специалисты строительных фирм. Проект обсуждается с детьми, согласовывается с организацией, которой принадлежит земля площадки.

прибить. Постройки меняются каждый день. Например, на одной из площадок в Мюнхене постройки объединяются в так называемый Город хижин, который строит и перестраивает не одно поколение посетителей. Все постройки делаются из вторичного сырья³ (старых, несколько раз использованных досок, гвоздей и т. п.).

На Площадке приключений у детей и взрослых нет цели создать красивый (дизайнерский) объект. Многие постройки площадки с точки зрения не включенных в эту деятельность взрослых могут показаться неаккуратными, некрасивыми. Построившие же их дети не рассматривают постройки с этой точки зрения. Эстетика объектов, создаваемых на площадке, – функциональная.

Среди посетителей площадки можно выделить две основные группы – постоянных посетителей, так называемый «костяк», и пришедших один-два раза. Получив опыт совместной деятельности, дети и подростки постепенно объединяются в коллектив, уже обладающий своей структурой и т. п. В этом временном коллективе устанавливаются отношения поддержки, кооперации, конкуренции. При поддержке педагогов коллектив инициирует те или иные проекты (например, группа подростков на Площадке приключений в Мюнхене раз в неделю проводит игротеку – организует подвижные игры, настольные игры и т. п.).

Педагоги выстраивают свою деятельность таким образом, чтобы поддерживать развитие временных детских коллективов, помогая им осуществлять самоуправление.

Устройство Площадок приключений

Содержательное наполнение каждой площадки зависит от ее ведущей тематики.

Опишем традиционные, типичные составляющие, которые чаще всего встречаются на площадках [11; 12; 14; 15; 16].

Размеры площадки колеблются от 3000 до 20000 м². Пространство площадки должно быть действительно большим, чтобы было физическое место для реализации замыслов.

Традиционные объекты:

- игровой дом (может включать в себя также мастерские, место встречи в холодное время года и непогоду, место для спектаклей, для встреч родителей, туалеты, офис сотрудников). Типичный размер – 200 м²;

- место строительства. Занимает самую большую часть территории площадки. Основные объекты строительства – хижины (домики);

- костровое место и склад дров;

- спортивные площадки;

- водная площадка и песочница;

- сцена;

- загоны для животных (на площадке-ферме), огород и т. п.

Важный объект на Площадке приключений – убежище. Это может быть домик для девочек, башня для мальчиков, игровой дом – место для встреч, закрытое для посторонних.

Чаще всего территория площадки имеет либо естественный, либо искусственный разноуровневый ландшафт (впадины, возвышенности, траншеи, ложбины, система холмов).

Площадка приключений «Водные игры» в Лондоне ориентирована преимущественно на детей подросткового и школьного возрастов. На ней расположены конструкции домов с целой

³ Экологичное поведение – существенная часть педагогической концепции Площадки приключений, на которой, к сожалению, в рамках данной статьи мы не можем остановиться подробнее.

системой подземных и наземных переходов. Отдельные части этих конструкций находятся в постоянном преобразовании, строятся новые «этажи», крыши и переходы. Также на площадке есть сцена для уличных постановок, система каналов для игры с водой и песком, мастерская, зона для выращивания растений.

Площадка приключений «Чарли Чаплин» в Лондоне во многом ориентирована на детей с ограниченными возможностями движения. Для детей, передвигающихся на инвалидных колясках, имеются качели-корабль, куда помещаются одновременно по четыре коляски на каждую сторону качелей, система дорожек для гонок на колясочном и другом колесном транспорте, организованы подъезды ко всем объектам игровой и двигательной зоны. На эту площадку можно придти со своим колесным транспортом или оборудованием, а можно взять его напрокат в игровом зале. Во внутреннем помещении помимо стандартных игровых, двигательных зон есть музыкальная гостиная, сенсорная комната и кухня с запасом продуктов для самостоятельного приготовления еды детьми.

На площадке организовано возрастное зонирование территории. Есть области, преимущественно выделенные для детей раннего и дошкольного возраста, для подростков. Зоны для детей разных возрастов определяются в зависимости от доминирующих видов деятельности. Ограничения на пребывание в той или иной области обусловлено правилами безопасности. Например, на площадке со «строительной» специализацией детям до 7 лет к хижинам доступ запрещен. Но для них остаются открытыми водная площадка, песочницы, спортивные площадки.

На мюнхенской площадке «Кроты» дошкольники более свободны в своих передвижениях и занятиях, так как зона строительства на этой площадке минимальна, основное пространство занимают зоны воды и песка, игровая площадка.

На Площадке приключений в Ахене для детей дошкольного возраста построена отдельная, огороженная низким забором детская площадка, включающая в себя зону воды и песка, зону лазанья и балансирования, сенсорную дорожку. Там же каждое лето педагоги площадки вместе с родителями высаживают ароматические и пряные травы.

Детьми-дошкольниками Площадка приключений используется прежде всего как обычная игровая площадка. При этом дети наблюдают за активностями более старших детей. Если на площадке существует театр, то именно малыши становятся первыми зрителями. Но дети дошкольного возраста не могут находиться на площадке одни, без сопровождения взрослых. Именно пришедшие с ними взрослые организуют и контролируют их деятельность. Педагоги площадки оказывают консультативную поддержку родителям, не включаясь в непосредственное общение с детьми. Но в целом дети дошкольного возраста и их родители не являются целевой группой площадки.

Площадка приключений – разнообразное, многофункциональное пространство, в котором дети в возрасте от 7 лет могут создавать и реализовывать свои замыслы, присоединяться к замыслам других, просто перемещаться от объекта к объекту («скользить по пространству»).

В основном площадки работают во второй половине дня и до наступления темноты (в темноте, даже при искусственном освещении, строительные работы опасны). В утренние часы площадки закрыты, так как в первую половину дня дети находятся в школе. В воскресенье и праздничные дни площадки не работают.

Педагоги на площадке

Полное название Площадок приключений – Площадки приключений с педагогическим сопровождением. Поэтому на всех площадках работают специалисты. Типичный состав штатных сотрудников на площадке – 2-3 человека. Помимо этого на площадке всегда присутствуют так называемые внештатные сотрудники – практиканты (старшеклассники, студенты) и волонтеры. Именно внештатные сотрудники чаще всего оказываются

посредниками между педагогами и подростками, они вызывают большее доверие у подростков, предлагают новые проекты и варианты деятельности.

В Англии сотрудники площадки называются «playworker». Они получили базовое педагогическое образование и прошли дополнительное обучение. В Германии сотрудниками площадки работают социальные работники, получившие дополнительную специализацию.

Игровые пространства защищаются педагогами через систему четких, лаконичных правил, организацию пространства, в редких случаях – через непосредственное вмешательство [15]. Сотрудники площадки выступают для детей и подростков фасилитаторами игровой и продуктивной деятельности, партнерами по получению нового опыта. Педагоги площадки помогают ребенку ориентироваться в пространстве возможностей площадки, помогают ставить цели, а также оказывают эмоциональную поддержку.

«Мне нужна твоя помощь!» – только после этого прямого обращения взрослый может оказать помощь ребенку, посоветовать что-либо. Тем самым декларируется право ребенка самостоятельно принимать решения и планировать свои действия, а также в дальнейшем отвечать за их последствия. Тем самым реализуется идея передачи ребенку ответственности за его развитие.

Итак, Площадка приключений, с одной стороны, – модельное пространство, защищенное и поддерживаемое взрослыми, в котором ребенок реализует свои замыслы, с другой – вполне реальное пространство, в котором он имеет дело с последствиями своих действий (в построенном доме можно играть, в дом приходят посетители, его можно разрушить и построить новый). Б.Д. Эльконин писал о том, что «существенной характеристикой пробного пространства и его “несущим” Событием является систематически воссоздаваемый переход между пробно-поисковым и реализующе-результативным значением действия» [10, с. 254]. Именно такой переход постоянно свершается в действиях детей, приходящих на Площадки приключений. Площадка – это один из возможных психолого-педагогических проектов, в которых создается пространство пробы.

К.Н. Поливанова [5] определяет младший подростковый возраст как возраст проектирования собственной личности. На Площадке приключений подросток получает возможность это проектирование перевести в реальный план.

В общем виде можно сказать, что Площадка приключений – это место, в котором задается и реализуется зона ближайшего развития детей и подростков в области личностного развития.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
2. *Гейл Я.* Города для людей: Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2012. 276 с.
3. *Корепанова И.А.* Игра как предмет исследования в российской культурно-исторической школе в психологии [Электронный ресурс]// Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 4. URL: <http://www.psyanima.ru/journal/2012/4/2012n4a1/2012n4a1.pdf> (дата обращения: 16.08.2013).
4. *Кравцова Е.Е.* Игра как средство самореализации и самоконструирования // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 61–65.
5. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
6. *Поливанова К.Н.* К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 1998. № 3. С. 13–18.
7. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5–10.

8. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шейна Е.Г. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/jmfr> (дата обращения: 16.08.2013).

9. Эльконин Б.Д. Проба как конструктор образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы IX научно-практической конференции (г. Красноярск, 25—27 апреля 2002 г.). Красноярск: КГУ, 2003. С. 122–132.

10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.

11. Abenteuer-, Bau- und Aktivspielplätze in Nordrhein-Westfalen/ Kapinis E., Langner A., Polke W., Rittberger M., Röttcher R., Strötzer K., Wagner J., Wenz W. NRW. 1976. 198 с.

12. Abenteuer-Spiel-Platz Neuhausen (ASP) [Электронный ресурс]// URL: <http://www.asp-neuhausen.de/> (дата обращения: 19.08.2013).

13. Baig-Schneider R. Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichten, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Ziel: Augsburg. 2012. 246 с.

14. Design for Play: A Guide to Creating Successful Play Spaces/ Shackell A., Butler N., Doyl P., Ball D. L.: Play England, 2008. 287 p.

15. Hughes B. A Playworker's Taxonomy of Play Types. L.: Playlink, 2002. 223 p.

16. The First Claim...a Framework for Playwork Quality Assessment. Play Wales. Cardiff: Baltic House, 2008. 198 p.

Adventure Playground as an Example of the Child's Right to Play

Kotlyar (Korepanova) I.A.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, International University of Nature, Society and Man "Dubna", Moscow Region, Dubna, Russia, iakorepanova@gmail.com

Sokolova M.V.,

PhD (Psychology), Specialist, Center of Toys and Game, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, sokolovamw@mail.ru

We analyze the history of creation, structure and psychological foundations of adventure playgrounds, which appeared and became widespread in Europe during the second half of the XX century. Adventure playground is an example of realization of children's rights enshrined in the Convention on the Rights of the Child, especially in Article 31. Adventure playgrounds are designed by experts, parents, teachers, sharing the ideas of civil society and seeking new ways to support the initiative, independence of children and adolescents. At an adventure playground, modern urban children and adolescents have the opportunity to realize their intentions, and try to explore their capabilities in a joint productive activity with peers. In this article, adventure playgrounds are considered as one of the ways to facilitate public urban space to play and socialize. Adventure playground serves as a social-psychological-pedagogical center and has great potential for all age groups. We provide specific examples of the structure and activity on adventure playgrounds existing in the UK and Germany. Separately we discuss the contribution of professionals working at these sites (playworker).

Keywords: child, activity, game, children's rights, adventure playground.

References

1. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka [A Play and its role in the psychical development of the child]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1966, no 6, pp. 62-76.
2. Gehl Ja. Goroda dlia liudei [Towns for people]. Moscow: Publisher, 2012. 276 p.
3. Korepanova I.A. Igra kak predmet issledovaniia v rossiiskoi kul'turno-istoricheskoi shkole v psikhologii [Play as a topic of research in the russian cultural historical school in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» [Dubna Psychological Journal]*, 2012, no. 4. Available at: <http://www.psyanima.ru/journal/2012/4/2012n4a1/2012n4a1.pdf> (Accessed: 16.08.2013).
4. Krazova E.E. Igra kak sredstvo samorealizacii i samokonstruirovaniya [A Play as a tool of self-realisation and self-construction]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa [Journal of Practical Psychologist]*. 2005, no. 6, pp. 61-65.
5. Obukhova L.F. Detskaia (vozrastnaia) psikhologiya [Child (age) Psychology]. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1996. 374 p.
6. Polivanova K.N. K probleme vedushhei deyatel'nosti v podrosnichestve [On the problem of leading activity in adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*, 1998, no. 3, pp. 13-18.
7. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novye kommentarii k stat'e 31 konvencii o pravah rebenka [Right to Play: new comments on Article 31 Rights of the Child Right Convention]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. [Psychological Science and Education]*, 2013, no 1, pp. 5-10.
8. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Sheina E.G. Podhody k ponimaniyu igry v sovremennoi zapadnoi psikhologii [Approaches to the understanding of the play e in the modern Western psychology]. *Sovremennaiia zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2012, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp> (Accessed: 16.08.2013).
9. Elkonin B.D. Proba kak konstrukt obrazovatel'noi sistemy [Trial as a construct of the educational system]. *Materialy 9 nauchno-prakticheskoi konferencii Pedagogika razvitiya: kluichevye kompetentnosti i ih stanovlenie (g. Krasnoyarsk, 25—27 apreliia 2002 g.) [Proceeding of the Ninth Scientific and Practical Conference Pedagogy development: key competences and their formation]*. Krasnoyarsk: Publ. KGU, 2003, pp. 122-132.
10. Elkonin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1976. 304 p.
11. Abenteuer-, Bau- und Aktivspielplätze in Nordrhein-Westfalen. Kapinis E., eds. NRW, 1976. 198 p.
12. Abenteuer-Spiel-Platz Neuhausen (ASP). Available at: <http://www.asp-neuhausen.de/> (Accessed: 19.08.2013).
13. Baig-Schneider R. Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichten, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Ziel: Augsburg. 2012. 246 p.
14. Design for play: A guide to creating successful play spaces. Shackell A., eds. London: Play England. 2008. 287 p.
15. Hughes B.A Playworker's Taxonomy of Play Types. London: Playlink. 2002. 223 p.
16. The First Claim...a Framework for Playwork Quality Assessment. Play Wales. Cardiff: Baltic House. 2008. 198 p.

Проблема становления личностных и социальных регуляторов в период перехода от детства к взрослости

Сулимина О.В.,

преподаватель кафедры психологии факультета психологии, Тверской филиал Московского гуманитарно-экономического института, Тверь, Россия, sulimina_oxana@mail.ru

Статья посвящена проблеме становления личностных и социальных регуляторов в кризисный период перехода от детства к взрослости. Описывается суть переходного периода как в подростковом, так и в юношеском возрасте, когда нормативно-социальные ситуации развития завершаются и начинается пространство, задаваемое индивидуальными ситуациями развития. Раскрывается специфика личностной регуляции, делается акцент на важности развития механизмов саморегуляции и высшего ее уровня – самодетерминации. В качестве личностных регуляторов подробно рассматриваются свобода, ответственность, осмысленность собственной жизни. Приводятся результаты исследования траекторий личностного развития Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева. Описывается подход Дж. Левинджер к личности. Социальные регуляторы раскрываются через понятие социальной идентичности, ее структуры. Описываются основные подходы к пониманию социальной идентичности в отечественной и зарубежной психологии. В заключение предлагается вариант возможного решения проблемы оптимального становления личностных и социальных регуляторов в период перехода от детства к взрослости.

Ключевые слова: личностная регуляция, социальная идентичность, переход от детства к взрослости, самодетерминация, социальный индивид.

Постановка и актуальность проблемы

Современное человечество переживает глобальный мировой кризис, связанный не столько с экономическими, сколько с духовными проблемами, что обострило вопрос о механизмах построения социального (внешнего) и субъективного (внутреннего) миров человека. В современном мире все чаще возникают ситуации, когда человеку ничто не подсказывает, как действовать, и когда он должен принимать решение сам. Привитые социальные нормы,

Для цитаты:

Сулимина О.В. Проблема становления личностных и социальных регуляторов в период перехода от детства к взрослости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Sulimina.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Veraksa A.N., Gorovaya A.E., Kisel A.V. The possibility of using iconic and symbolic tools in teaching preschoolers (on example of the acquisition of the rainbow phenomenon) [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Sulimina.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

стереотипы поведения и выученные социальные роли не срабатывают в этих случаях и условиях, поэтому в сегодняшнем мире очень важно становление нового типа личности – участника социальных преобразований.

В самом общем варианте суть изучаемой нами проблемы состоит в том, по какому пути в становлении и развитии личности пойдет человек, начиная с подросткового возраста, кем он будет: самодетерминируемой личностью или социальным индивидом?

Социальный индивид – это «человек, принадлежащий определенной культуре и действующий в соответствии с основными ее реалиями. В отличие от личности не имеет отличных от принятой в данной культуре собственных представлений и самостоятельного поведения» [23, с. 233]. Как социальный индивид человек действует от лица своей культуры, от которой его индивидуальная жизнь не отделена, и в этом качестве он полностью обусловлен. В качестве личности, выступающей индивидуальным носителем социальности внутри себя, – *самодетерминируемой личности* – человек преодолевает эту обусловленность социальности внешней [18].

Целями данной статьи являются постановка проблемы становления личностных (автономия, ответственность, осмысленность собственной жизни) и социальных (социальная идентичность, ее структура) регуляторов в период перехода от детства к взрослости, важную роль в котором играет формирование механизмов саморегуляции и самодетерминации личности, и поиск решения этой проблемы.

Переход от детства к взрослости

Переход от детства к взрослости человек совершает в период отрочества и юности. Внутри этого перехода, как указывает Е.Е. Сапогова, «границы между подростковым и юношеским возрастом условны и часто пересекаются» [24, с. 277], в схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17-м и 21-м годами для юношей и 16–20 годами для девушек [24, с. 277]. По мнению М.В. Ермолаевой, границы подросткового возраста – от 10–11 лет до 15–16 лет, а юношеского – от 17–18 лет до 23 лет [9, с. 206, с. 254]. В рамках нашего исследования мы будем считать, что от 14 лет до 16 лет – подростковый возраст, а от 17 лет до 21 года – юношеский.

В целом, совершаемый в этом возрастном периоде переход – это качественный сдвиг, скачок или кризис в развитии. Как отмечает Е.Е. Сапогова, современная наука уделяет особенно много внимания этому вопросу. Так, «в биологии и психофизиологии это критические периоды, когда организм отличается повышенной сензитивностью к каким-то вполне определенным внешним и/или внутренним факторам, воздействие которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеет особенно важные необратимые последствия. В социологии и других общественных науках этому соответствует понятие “социальный переход” индивида или группы людей из одного социального состояния в другое (например, из детства в отрочество)» [24, с. 28].

Данные критические периоды и социальные переходы сопровождаются психологической перестройкой, и в психологии развития они носят название «возрастных нормативных жизненных кризисов, которое подчеркивает, что, какой бы болезненной ни казалась эта перестройка, для данной фазы развития она закономерна, статистически нормальна» [15, с. 170]. И. Кон пишет: «если изменения детского самосознания большей частью выглядят плавными и постепенными, то переходный возраст, отрочество и юность издавна считаются эпохой скачка, “второго рождения”, возникновения нового качества, и в первую очередь открытия собственного “Я”». К тому же «центральный пунктом подросткового и юношеского “Я” является нормативный кризис переходного возраста, который Э. Эриксон назвал “кризисом идентичности”» [15, с. 193].

Слово «кризис» «подчеркивает момент нарушения равновесия, появление новых потребностей и перестройку мотивационной сферы личности» [24, с. 460]. В подростковом

возрасте, считает Л.С. Выготский, «развитие совершается не по прямой, а по очень сложной и извилистой кривой. В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. Все в ней – переход, все течет. Это альфа и омега структуры и динамики личности подростка» [6, с. 242]. Особый статус возраста связан с изменением социальной ситуации развития подростков – их стремлением приобщиться к миру взрослых [9, с. 206]. В сознании подростка возникает новообразование – чувство взрослости как «определенная форма самосознания подростков, позволяющая им сравнивать и отождествлять себя со взрослыми и товарищами, находить образцы для подражания, строить по ним свои отношения с людьми» [30, с. 18]. Чувство взрослости у подростков выражает новую жизненную позицию по отношению к себе, людям, миру и определяет особенности внутренней жизни.

Как отмечает Е.Е. Сапогова, период перехода в этом возрасте также связан с тем, что родительская опека постепенно замещается зависимостью подростка от других институтов социализации (с сохранением эмоциональных связей с родителями и своей семьей) [24, с. 265]. Происходят резкие и всеобъемлющие изменения личности, обеспечивающие смещение центра регуляции извне вовнутрь, формирование психологических механизмов самодетерминации [13].

Юность – это период перехода от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни, который связан с расширением диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей. Подросток может быть вполне удовлетворен своим положением в компании сверстников, юноша же на первое место выдвигает другие отношения – профессиональные, производственные, трудовые. Главные новообразования этого возраста – становление устойчивого самосознания и стабильного образа Я [24, с. 281]. В этот период происходят открытие Я, появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в ее различные сферы. По сравнению с подростковым юношеский возраст характеризуется большим самоконтролем и саморегуляцией.

Согласно Э. Эриксону, именно на юность приходится основной кризис идентичности, состоящий из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений [29]. Для этого возраста характерен сложный процесс самоопределения по отношению к социальным нормам, ценностям и социальным ролям. Как поясняет Е.Е. Сапогова, в детстве Я ребенка сводится к сумме идентификаций со значимыми взрослыми, а в юношеском возрасте это делает психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной, и у юноши возникает бессознательное желание избавиться от детских и навязчивых взрослых идентификаций, что активизирует рефлексии и чувство собственной неповторимости [24, с. 286]. При этом возникает опасность ролевого смешения, спутанности идентичности [29, с. 38], что может быть чаще всего связано с сексуальной или профессиональной идентичностью, и тогда юноши «временно развивают сверхидентификацию с героями улиц или элитарных групп» [24, с. 289]. К тому же, в связи с рассогласованием норм в обществе, подросткам и юношам стало очень сложно найти в нем верные для себя ориентиры, и они часто оказываются в лабиринте социальных идентичностей, что затягивает и обостряет нормативный кризис в этом возрасте. Если кризис не будет преодолен, то это может привести к диффузии идентичности, к «синдрому патологии идентичности», который, по Э. Эриксону, связан с регрессией к инфантильному уровню отсроченного обретения взрослого статуса, к чувству изоляции, презрению ко всем общественным ролям, а также к поиску негативной идентичности, стремлению «стать ничем» [29, с. 18].

Личностные регуляторы в период перехода от детства к взрослости

Вслед за рядом авторов (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, К.В. Карпинский и др.) мы понимаем личность как систему структур и механизмов, выполняющих специфическую

регуляторную функцию, благодаря которой человек имеет возможность овладеть психикой и поведением, подчинить их своим мотивам, ценностям, целям, принять определенную личностную позицию [14]. Появление личности, согласно Д.А. Леонтьеву, это появление регуляторов, позволяющих преодолевать не только биологическую, но и социальную природу. «Личность – это то, что человек может противопоставить внутренним импульсам и внешним давлениям, самоопределяясь к миру и обществу» [19].

Специфика личностной регуляции состоит в преодолении любых детерминаций и регуляций. «При посредстве личностной регуляции человек поднимается на уровень самодетерминации – высший уровень саморегуляции, при котором предметом осознанного произвольного регулирования выступают регуляторные механизмы, заложенные в индивидуальной психике человека» [14, с. 186].

Д.А. Леонтьев под *самодетерминацией* понимает «способность действовать непрогнозируемым с точки зрения внешнего наблюдателя образом, но внутренне осмысленно и последовательно, опираясь в принятии решения и управлении поведением на высшие осознанные критерии» [22, с. 611]. «Будучи самодетерминированным, человек действует на основе собственного выбора, а не на основе обязательств или принуждений. Этот выбор базируется на осознании своих потребностей и сопоставлении их с внешними условиями» [8, с. 47]. Путь становления самодетерминируемой личностью с высоким уровнем личностной автономии, ответственности, с развитым механизмом смысловой регуляции жизнедеятельности – путь сложный, творческий, он требует усилий самого человека, а путь становления социальным индивидом – это путь приспособления и адаптации, не требующий серьезных усилий над собой. Способность к самодетерминации, как указывает Д.А. Леонтьев, возникает на основе свободы и ответственности, а также развитых механизмов смысловой регуляции жизнедеятельности в ходе индивидуального развития [22, с. 612].

Свобода, с точки зрения Д.А. Леонтьева, является специфической формой осознанной активности, управляемой самим субъектом и опосредованной ценностным «для чего». Эта активность контролируется человеком, и в любой ее точке может быть произвольно прекращена, изменена или обращена в другом направлении. Свобода подразумевает возможность преодоления всех форм и видов детерминации, внешней по отношению к глубинному экзистенциальному Я, поэтому внутренне несвободный человек не понимает действующих на него внешних и внутренних сил, у него отсутствует ориентация в жизни.

С понятием «свобода» тесно связано понятие «автономия». Автономия определяется как «ориентация на собственный закон развития» [31, с. 200]. Личностная автономия представляет собой комплексный психологический конструкт, описывающий проявления специфических свойств личности человека, и является одним из базовых психологических механизмов, связанных с такими сферами психического, как ценности, смыслы, мотивы [7]. Она является базовой потребностью, стремлением, движущей силой, проявляющейся на всех уровнях развития личности, и способствует формулированию индивидуального особого содержания собственных жизненных принципов, формированию ценностных оснований саморегуляции, а также самодетерминации личности [7].

При внутренней несвободе у человека невозможна полноценная ответственность. Под ответственностью мы понимаем единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности, присущей зрелой личности, в отличие от незрелой [17]. *Ответственность* – это готовность иметь дело с последствиями своих действий (К. Хорни), осознание человеком своей способности выступать причиной изменений или противодействия изменениям в окружающем мире и в собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью (Д.А. Леонтьев). В терминах психологии данный личностный регулятор определяется как интернальный локус контроля. Как указывают Е.Л. Доценко и М.В. Богданова, применительно к личностному развитию «следует

говорить об оптимуме ответственности, поскольку как дефицит ответственности, так и ее избыток оказываются разрушительны как для личности, так и для окружающих» [5, с. 90].

Смысловая регуляция жизнедеятельности, согласно концепции Д.А. Леонтьева, это «согласование целей и средств деятельности с мотивами, потребностями, ценностями и установками субъекта» [21, с. 147]. Автор считает, что развитость смысловой регуляции, ее удельный вес относительно других форм регуляции жизнедеятельности выступают в качестве определенной меры личностной зрелости. Согласно этому подходу, базисными образующими образа мира личности являются инвариантные смысловые образования – устойчивые системы личностных смыслов, содержательные модификации которых обусловлены особенностями индивидуального опыта личности.

Д.А. Леонтьев, говоря об индивидуальных особенностях смысловой сферы, выделяет систему гипотетических конструктов – конкретных диагностируемых показателей, хотя бы частично отражающих индивидуальные характеристики механизмов смысловой регуляции [21, с. 291]. Он относит к ним общую смысловую ориентацию, общий уровень осмысленности жизни, степень осознанности и временную локализацию ведущих смысловых ориентиров в будущем, настоящем или прошлом [21, с. 291–301]. Смысловая регуляция специфична для каждого человека, осознанна и опосредована, конституирует личность, дает человеку свободу от ситуации, позволяет ему взаимодействовать с миром в целом.

В период перехода от детства к взрослости – в период «второго рождения личности» (А.Н. Леонтьев) происходит «смещение движущих сил личностного развития извне вовнутрь на основе интеграции и полноценного развития механизмов свободы и ответственности. Именно их интеграция в свободной самодетерминированной активности зрелой личности обеспечивает здоровое разрешение подросткового кризиса» [22, с. 612]. Учитывая это, Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьевым были выявлены определенные траектории, или пути, личностного развития (*автономный, импульсивный, симбиотический и конформный*) в подростковом возрасте, которые соответствуют четырем возможным вариантам соотношений свободы и ответственности, оцениваемых по бинарной шкале (развито/неразвито). Эти личностные регуляторы определили пути развития и операционализировались исследователями как внутренняя опора и интернальность [22, с. 613–618; 13].

Интересным представляется и подход Дж. Левинджер, которая описывает личность через становление механизмов саморегуляции, контроля и овладения. В теории развития Эго (управляющее начало, которое связано с сознанием и контролем над другими функциями) она также описывает симбиотическую, импульсивную, конформную и автономную стадии как четыре из шести основных диахронических стадий развития человека. Согласно Дж. Левинджер, возрастные и индивидуальные различия в этих уровнях, или стадиях, отражают степень развитости и общую структуру личностных ресурсов саморегуляции. Развитие личности, по Дж. Левинджер, заключается в «постепенном обретении большей автономии, большем управлении своим поведением, большем личностном контроле над его механизмами» [20, с. 60].

Социальные регуляторы в период перехода от детства к взрослости

Вслед за рядом современных авторов (А. Тэшфел, Дж. Тернер, Г.М. Андреева, Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая и др.) в качестве социальных регуляторов мы рассматриваем социальную идентичность, ее структуру. *Социальная идентичность* – это результат процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс определения себя через членство в социальной группе. По мнению Г.М. Андреевой, идентичность – это инструмент социальной ориентации личности, результат которой – построение личностью не только своего собственного образа, но и образа группы, к которой она принадлежит или не принадлежит [1, с. 183]. Это набор символических средств

самовыражения, с помощью которых человек определяет свое отношение к таким социальным категориям, как «пол», «национальность», «возраст», «группа», «класс» и т. д. [2]

В теории социальной идентичности (ТСИ), основоположником которой является А. Тэшфел, идентичность рассматривается в качестве когнитивной системы, которая выполняет роль регуляции поведения в соответствующих условиях. В этой теории социальная идентичность связана, прежде всего, с категоризацией. Как отмечают Е.П. Белинская и О.А. Тихомандрицкая, «социальная самокатегоризация есть система ориентаций, которая создает и определяет конкретное место человека в обществе» [4, с. 193]. Процесс социальной категоризации – это процесс распределения социальных объектов и событий по группам, что необходимо человеку для определенной систематизации своего социального опыта. Дж. Тернер также определяет социальную идентичность как принятую в той или иной степени субъектом социальную категорию [11, с. 32], как «общую сумму личностных идентификаций, которые являются специфическими социальными категориями, интернализированными в когнитивный компонент Я-концепции» [4, с. 195]. У каждого человека она конструируется через определенное количество социальных категорий, набор которых отчасти задан ситуацией, отчасти индивидуален.

Социальная идентичность связана с частью социальных идентификационных категорий, выбираемых в соответствии с определенным социальным контекстом. Это особенно важно в подростковом и юношеском возрасте. Социальная ситуация как условие развития и бытия в данном возрасте принципиально отличается от социальной ситуации в детстве – не столько по внешним обстоятельствам, сколько по внутренним причинам. Подросток или юноша продолжают жить в семье, учиться, однако сама социальная ситуация трансформируется в их сознании, они начинают интенсивно рефлексировать относительно себя, других, общества. Теперь уже иначе расставляются акценты: семья, школа, институт, сверстники обретают новые значения и смыслы.

Приобретая жизненный опыт, молодой человек в период перехода от детства к взрослости открывает для себя многообразные отношения, в том числе и семейные, которые отличаются от родительской семьи. Он испытывает потребность в более универсальной, более широкой идентичности и одновременно в обособлении своего Я, в том числе от семейного Мы. Поэтому в этот период человек обращает свой критичный взор к семейным традициям и ценностям, но, отрываясь внутри себя от семейных корней, он часто не может найти новые ориентиры.

У многих молодых людей при этом возникает чувство бесполезности и душевного разлада. Это может привести к кризису идентичности, выражающемуся через ролевое смешение и «лабиринт идентичностей», выход из которого не каждый сможет найти. В момент проживания этого кризиса и будет решаться вопрос, по какому пути личностного развития пойдет человек, к чему он будет более склонен – к простому воспроизводству своей жизни или к расширению и организации своей жизни, оказанию на нее активного воздействия. Отсюда, соответственно, прогнозируются два типа возможных личностных реакций на изменения: «восприятие их как потери всех и всяческих ориентиров для самоопределения и отношение к ним, как расширению всех и всяческих возможностей, в том числе и идентификационных» [4, с. 258].

В этом контексте уместно сослаться на теорию Дж. Марсия. С его точки зрения, идентичность – это гипотетическая психологическая структура, которая проявляет себя феноменологически через паттерны решения индивидом проблем [26]. Человек должен сделать определенный выбор в своей жизни. «Осмысление, осуществление трудного выбора из многочисленных возможных вариантов и реализация принятого решения – все это вносит вклад в развитие идентичности, способствует приобретению чувства непрерывности, направленности и осмысленности жизни» [26, с. 25]. Исходя из критериев –

принятие/непринятие обязательств (наличие или отсутствие приверженности личностно значимым целям, убеждениям и ценностям) и прохождение/непрохождение кризиса, исследования альтернатив (предшествующих выработке обязательств), он выделил четыре статуса (вида) идентичности: диффузная, предрешенная, мораторий и достигнутая. Диффузная идентичность состоит в том, что подросток или юноша еще не думает о соответствии (или несоответствии) Я в реальности и Я в будущем, у него нет и четкого представления о выборе жизненного пути или какого-либо идеала. Предрешенная идентичность характеризуется тем, что человек не делает самостоятельного выбора, хотя определенные черты идентичности есть. Мораторий – это кризис идентичности: подросток или юноша ставит вопросы по поводу своего жизненного пути, оценивает свои выборы, критически относится к некоторым своим идеям. Достигнутая идентичность происходит, когда человек после долгих метаний, наконец, понимает, что ему надо, убеждается в правильности своих поисков [26].

Заключение

Таким образом, анализ научной литературы по исследуемой проблеме выявил особенную важность становления личностных и социальных регуляторов именно в период перехода от детства к взрослости. Этот период является критическим для их оптимального становления и взаимодействия между собой в связи с особенностями «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский) и выходом в «индивидуальные ситуации развития» (Д.А. Леонтьев). Классический кризис подросткового возраста плавно сменяется кризисом идентичности в юности. В процессе прохождения этих кризисов молодой человек начинает движение по определенной траектории личностного развития, сменить которую в более позднем возрасте будет уже сложнее в связи со спецификой прохождения именно этой точки жизненного пути человека и выработки тех качеств и новообразований, которые свойственны именно этому возрасту.

Учитывая предыдущие исследования и наработки зарубежных и отечественных психологов, мы считаем, что одним из возможных решений проблемы оптимального становления личностных и социальных регуляторов в этот возрастной период будет обнаружение эмпирическим путем основных траекторий личностного развития у подростков и юношей, выявление специфических взаимосвязей между личностными, социальными регуляторами, уровнем личностного развития (Дж. Левинджер) и психологическим благополучием в зависимости от траектории личностного развития, возраста и пола, и на основе полученных данных создание специальной программы по психологическому сопровождению личностного развития в период перехода от детства к взрослости.

Литература

1. Андреева Г.М. М.: Аспект-Пресс, 2000. 288 с.
2. Аринушкина Н.С. Об определении и типах идентичности // Мир психологии. 2004. № 2. С. 49–53.
3. Белинская Е.П. Человек в изменяющемся мире: социально-психологическая перспектива. М.: Прометей, 2005. 319 с.
4. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. М.: Издат. центр «Академия», 2009. 304 с.
5. Богданова М.В., Доценко Е.Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию: Монография. Тюмень: Мандр и Ка, 2010. 204 с.
6. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 220–242.
7. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 21 с.

8. *Дергачева О.Е.* Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 608 с.
9. *Ермолаева М.В.* Психология развития. М.: МПСИ, 2003. 376 с.
10. *Иванова Н.Л.* Структура социальной идентичности: проблема анализа // Психологический журнал. 2004. Т. 2. № 1. С. 52–60.
11. *Иванова Н.Л., Румянцева Т.В.* Социальная идентичность: теория и практика. М.: СГУ, 2009. 456 с.
12. *Иванченко Г.В.* Забота о себе: история и современность. М.: Смысл, 2009. 304 с.
13. *Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А.* Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.
14. *Карпинский К.В.* Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. Вып. 1. С. 184–202.
15. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
16. *Кон И.С.* Отрочество как этап жизни и некоторые психологические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Д.И. Фельдштейна: 2-е изд., доп. М.: Институт практической психологии, 1996. С. 239–247.
17. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
18. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
19. *Леонтьев Д.А.* Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
20. *Леонтьев Д.А.* Подход через развитие эго: уровневая теория Дж. Левинджер // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 59–75.
21. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
22. *Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н.* Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 611–641.
23. *Розин В.М.* Личность и ее изучение. М.: УРСС, 2004. 232 с.
24. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005. 460 с.
25. *Солдатова Г.В.* Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
26. *Татарко С.А.* Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсии // Психологическая диагностика. 2009. № 1. С. 1–39.
27. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т.: 2-е изд., испр. и доп. Т. 1. М.: НПО МОДЭК, 2009. 600 с.
28. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
29. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: МПСИ, 2006. 352 с.
30. *Юнг К.Г.* Аналитическая психология и воспитание // Юнг К.Г. Конфликты детской души: Собр. соч. М.: Канон, 2004. С. 69–150.
31. *Юнг К.Г.* О становлении личности // Юнг К.Г. Конфликты детской души: Собр. соч. М.: Канон, 1997. С. 185–208.

The Problem of Formation of Personal and Social Controls in the Period of Transition from Childhood to Adulthood

Sulimina O.V.,

Lecturer, Chair of Psychology, Department of Psychology, Tver branch of the Moscow Humanitarian Economic Institute, Tver, Russia, sulimina_oxana@mail.ru

The article deals with the formation of personal and social controls in the crisis period of transition from childhood to adulthood. We describe the essence of the transitional period in adolescence and in young adulthood, when normative social situation of development is completed and starts the space defined by the individual situation of development. We reveal the specificity of personal regulation, emphasize the importance of developing mechanisms for self-regulation and its highest level, self-determination. As personal regulators, we discuss freedom, responsibility, meaningfulness of own live. We provide the results of the study of personal development trajectories by E.R. Kaliteevskaya and D.A. Leontiev, describe the personality approach of J. Loevinger. Social controls are revealed through the concept of social identity, its structure. We describe the main approaches to the understanding of social identity in Russian and foreign psychology. In conclusion, we propose a possible solution to the problem of optimal formation of personal and social controls in the period of transition from childhood to adulthood.

Keywords: personal regulation, social identity, transition from childhood to adulthood, self-determination, social individual.

References

1. Andreeva G.M. Psihologija social'nogo poznanija [Psychology of Social Cognition]. Moscow: Aspekt-Press, 2000. 288 p.
2. Arinushkina N.S. Ob opredelenii i tipah identichnosti [The definition and types of identity]. *Mir psihologii [World of Psychology]*, 2004, no. 2, pp. 49–53.
3. Belinskaya E.P. Chelovek v izmeniaiushhemsia mire: social'no–psihologicheskaya perspektiva [Man in a changing world: socio–psychological perspective]. Moscow: Prometei, 2005. 319 p.
4. Belinskaya E.P., Tihomandrickaia O.A. Social'naia psihologija lichnosti [Social psychology of personality]. Moscow: Akademiia, 2009. 304 p.
5. Bogdanova M.V., Docenko E.L. Samoreguliacia lichnosti: ot zashhit k sozidaniu: monografiia [Self-regulation of personality: from protection to creativity: Monograph]. Tyumen: Mandr i Ka, 2010. 204 p.
6. Vygotskii L.S. Dinamika i struktura lichnosti podrostka [Dynamics and structure of the adolescent's personality]. *Sobranie sochinenii [Collection works]: V 6-ti t. T.4. Detskaia psihologija [Child Psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 220–242.
7. Dergacheva O.E. Lichnostnaia avtonomiia kak predmet psihologicheskogo issledovaniia. Avtoref. dis. kand. psihol. nauk [Personal autonomy as a subject of psychological research. Ph. D. (Psychology) thesis]. Moscow, 2005. 21 p.
8. Dergacheva O.E. Pozitivnaia psihologija samodeterminacii: teoriia kauzal'nyh orientacii Ie. Deci i R. Raiana [Positive psychology of self-determination: theory of causal orientations E. Deci

and R. Ryan]. *Sovremennaiia psihologiiia motivacii* [Modern psychology of motivation]. Leont'ev D.A., ed. Moscow: Smysl, 2002. 608 p.

9. Ermolaeva M.V. *Psihologiiia razvitiia* [Developmental Psychology]. Moscow: MPSI, 2003. 376 p.

10. Ivanova N.L. *Struktura social'noi identichnosti: problema analiza* [Structure of social identity: analysis problem]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2004, vol. 2, no. 2, pp. 52–60.

11. Ivanova N.L., Rumianceva T.V. *Social'naia identichnost': teoriia i praktika* [Social identity theory and practice]. Moscow: SGU, 2009. 456 p.

12. Ivanchenko G.V. *Zabota o sebe: istoriia i sovremennost'* [Taking care of yourself: History and the Present]. Moscow: Smysl, 2009. 304 p.

13. Kaliteevskaia E.R., Leont'ev D.A. *Puti stanovleniia samodeterminacii lichnosti v podrostkovom vozraste* [Formation of personality self-determination in adolescence]. *Voprosy psihologii* [Psychology Questions], 2006, no. 3, pp. 49–55.

14. Karpinskii K.V. *Zhiznedeiatel'nost' kak forma aktivnosti sub'ekta zhizni* [Vital activity as a form of activity subject of life]. *Metodologiiia i istoriia psihologii* [Methodology and History of Psychology], 2010, vol. 5, no. 1, pp. 184–202.

15. Kon I.S. *V poiskah sebja: Lichnost' i ee samosoznanie* [In search of self: Personality and its self-conscience]. Moscow: Politizdat, 1984. 335 p.

16. Kon I.S., Fel'dshtein D.I. *Otrochestvo kak ietap zhizni i nekotorye psihologicheskie karakteristiki perehodnogo vozrasta* [Adolescence as a stage of life and some of the psychological characteristics of adolescence]. *Hrestomatiia po vozrastnoi psihologii: uchebnoe posobie dlia studentov* [Chrestomathyin psychology: a textbook for students]. Fel'dshtein D.I., ed. Moscow: Institut prakticheskoi psihologii, 1996, pp. 239–247.

17. Leont'ev D.A. *Ocherk psihologii lichnosti* [Essay personality psychology]. Moscow: Smysl, 1993. 43 p.

18. Leont'ev D.A. *Psihologiiia svobody: k postanovke problemy samodeterminacii lichnosti* [Psychology of freedom: to the problem of self-determination personality]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2000, vol. 21, no. 1, pp. 15–25.

19. Leont'ev D.A. *Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiia* [Personality dimension of human development]. *Voprosy psihologii* [Psychology Questions], 2013, no. 3, pp. 67–80.

20. Leont'ev D.A. *Podhod cherez razvitie iego: urovnevaia teoriia Dzh. Levindzher* [Approach through the development of the ego: tier theory I. Loevinger]. *Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Leont'ev D.A., ed. Moscow: Smysl, 2011, pp. 59–75.

21. Leont'ev D.A. *Psihologiiia smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti* [Psychology sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 2007. 511 p.

22. Leont'ev D.A., Kaliteevskaia E.R., Osin E.N. *Lichnostnyi potencial pri perehode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminacii* [Personal potential in the transition from childhood to adulthood and formation of Self-determination]. *Lichnostnyi potencial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Leont'ev D.A., ed. Moscow: Smysl, 2011, pp. 611–641.

23. Rozin V.M. *Lichnost' i ee izuchenie* [Personality and its study]. Moscow: URSS, 2004. 232 p.

24. Sapogova E.E. Psihologiya razvitiia cheloveka [Psychology of Human Development]. Moscow: Aspekt Press, 2005. 460 p.

25. Soldatova G.V. Psihologiya mezhiatnicheskoi napriazhennosti [Psychology of ethnic tensions]. Moscow: Smysl, 1998. 389 p.

26. Tatarko S.A. Izmerenie identichnosti v ramkah statusnoi modeli Dzh. Marsii [Measurement identity within the status model Marcia I.]. *Psihologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2009, no. 1, pp. 1–39.

27. Fel'dshtein D.I. Psihologiya razvitiia cheloveka kak lichnosti: Izbrannye trudy: V 2 t. [Psychology of human development as a person: Selected Works: in 2 vol.]. Fel'dshtein D.I., ed. Moscow: NPO MODIEK, 2009, vol. 1. 600 p.

28. Iel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

29. Ierikson Ie. Identichnost': iunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Moscow: MPSI, 2006. 352 p.

30. Iung K.G. Analiticheskaya psihologiya i vospitanie [Analytical psychology and education]. Konflikty detskoi dushi [Conflicts Baby Shower]. Moscow: Kanon, 1997, pp. 69–150.

31. Iung K.G. O stanovlenii lichnosti [On the formation of personality]. Konflikty detskoi dushi [Conflicts Baby Shower]. Moscow: Kanon, 1997, pp. 185–208.

Эмоциональная сфера в старости: возрастные и региональные различия

Шагидаева А.Б.,

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, Московский налоговый институт, Москва, Россия, asaliya76@mail.ru

Представлены данные о негативных аспектах эмоциональной сферы пожилого человека – депрессивности и чувстве одиночества. Эмпирическое исследование проведено в Москве и в Грозном с участием пожилых людей, проживающих в семьях и в геронтологических центрах (всего 201 человек), а также с участием людей среднего возраста (132 человека). Использовались методики «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Зунга в адаптации Т.И. Балашовой и «Шкала одиночества (UKL)» Д. Рассел, М. Фергюсон в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Показано, что на современном этапе развития общества уже в зрелости довольно высок уровень депрессивности и ярко выражено чувство одиночества. Подтверждена гипотеза, согласно которой сохранение негативных аспектов эмоциональной сферы в старости в меньшей степени зависит от условий жизни на микроуровне (семья или геронтологический центр) и в большей степени – от условий жизни на макроуровне (социально-экономическая ситуация в регионе). В Грозном, городе с более сложной социально-экономической ситуацией, негативные эмоциональные состояния более выражены, чем в Москве.

Ключевые слова: старость, зрелость, депрессивность, чувство одиночества, семья, геронтологический центр, региональные различия.

Развитие эмоциональной сферы, достаточно глубокие изменения отдельных ее аспектов наблюдаются на протяжении всей жизни человека. На последнем в жизненном цикле возрастном этапе значимой стороной эмоциональной сферы становятся негативные чувства, связанные с биологическим старением, беспомощностью, ожиданием конца жизни (которые обычно рассматриваются как депрессивность), и чувство одиночества. Появление этих эмоциональных состояний связано с условиями жизни человека в старости. Кроме того, принято считать, что усиление негативных эмоций в конце жизни обусловлено возрастным фактором: «старость влечет за собой жизнь в изоляции, жизнь в изоляции влечет за собой одиночество» [1, с. 660].

Для цитаты:

Шагидаева А.Б. Эмоциональная сфера в старости: возрастные и региональные различия [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Shagidaeva.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Shagidaeva A.B. Emotional sphere in elderly people: age and regional differences [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Shagidaeva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Субъективное одиночество

Сужение круга общения и недостаточное понимание состояния пожилого человека представителями других поколений – объективная реальность, одна из особенностей последнего периода онтогенеза. Субъективное одиночество, осознание безразличия или

непонимания со стороны окружающих становятся содержанием размышлений и жалоб пожилых людей. При этом, как подчеркивает Н.Ф. Шахматов, «переживание одиночества само по себе не может считаться свидетельством патологического реагирования... Представляется существенным вопрос, насколько чувство одиночества и изолированности оказывается значимым в формировании всего строя психической жизни пожилого человека, выработки им новой жизненной позиции» [11, с. 273]. Чувство одиночества, характерное для старости, обычно связывают со стрессовыми ситуациями, переживаемыми пожилым человеком, с важными для него потерями. Оно может сопровождать депрессию и чувство горя [3].

Переживание одиночества сугубо индивидуально, у разных пожилых людей оно оказывается следствием разных стрессовых ситуаций. Кроме того, чувство одиночества имеет двойственный характер: оно включает в себя две противоположные тенденции. С одной стороны, это ощущение изолированности, разъединенности с окружающими и страх остаться одному, когда иссякнут физические силы, одолеют болезни и придет время умирать. С другой стороны, это желание защитить свой мир от вторжения посторонних, уединиться, отгородиться от окружающих (Н.Ф. Шахматов). Поэтому часто пожилые люди предпочитают жить отдельно от своей семьи, но территориально близко к ней, в расчете на дозированное общение и экстренную помощь.

Объективное одиночество, которое становится зачастую предпочтительным для пожилого человека, связано также с происходящим в настоящее время вытеснением или «выживанием» предшествующих поколений последующими. В семьях родственники лишают пожилого человека привычных обязанностей (чтобы он не перенапрягался) или, наоборот, чрезмерно нагружают (чтобы он чувствовал себя нужным и молодым). Крайне редко соблюдается правило: человек должен заниматься тем, что он любит и что ему по силам, самостоятельно определяя нагрузку. Навязанная родственниками нежелательная деятельность или принудительный отдых отрицательно сказываются на самочувствии и эмоциональном состоянии пожилого человека [5].

«Одиноким образ жизни нередко добровольно избирается стариком при наличии детей и родственников. Практикующий геронтолог постоянно сталкивается с фактом, когда жалобы на одиночество чаще предъявляют старики, живущие вместе с родственниками и детьми, чем живущие отдельно. Стремление сохранить свой мир, сохранить себя как личность лежит в основе желания старика иметь свой “угол”» [11, с. 275]. Подчеркнем, что в наблюдениях геронтолога на первый план выходит субъективное одиночество: чувство одиночества выявлено, прежде всего, у пожилых людей, живущих в семьях. Причем это явление универсально – оно отмечается как в нашей стране, так и за рубежом. В США констатируют большее распространение чувства одиночества среди пожилых людей, проживающих с родственниками, чем среди стариков, которые живут одни или с друзьями [1].

Чувство одиночества связано с негативными эмоциями. Рассматривая психологию пожилого человека, пишут об экзистенциальном одиночестве, появлении беспомощности и безнадежности при утрате возможностей оставаться молодым [8], обесценивании социального статуса и материальных ценностей, достигнутых ранее, ощущении ненужности и личностной неадекватности [7]. Эти негативные эмоциональные состояния можно отнести к депрессивности, часто появляющейся в старости.

Условия жизни

Переживание одиночества имеет *социальный аспект* – зависит от условий жизни пожилого человека, главным образом от того, продолжает ли он жить в семье, живет один или в геронтологическом центре. Жизнь в семье, тесные контакты с родственниками (при наличии взаимной привязанности членов семьи) обеспечивают положительный эмоциональный фон процессов старения, облегчают адаптацию пожилого человека к своему новому статусу и состоянию.

В исследовании, проведенном И.В. Шаповаленко [10], установлено, что подавляющее большинство пожилых людей (76 %) в первую очередь волнуют проблемы их детей и внуков. Больше всего заботят жизнь и судьба близких, оттесняя на второй план проблемы своего здоровья и старения, половину (53,4 %) пожилых людей. При этом более трети (36,3 %) пожилых людей считают, что члены их семьи ждут от них помощи исключительно в хозяйственно-бытовом плане. Поскольку в современном обществе статус домашней работы низок, такое утилитарное использование возможностей пожилого человека, оставляющее невостребованным его личностный потенциал и жизненный опыт, не может принести глубокого удовлетворения.

Кроме того, что пожилые люди нередко чувствуют себя недооцененными, они в трудные периоды возлагают слишком большие надежды на родственников, и чем большей помощи они ожидали, тем более разочарованными и расстроенными они оказываются [9].

Кроме собственной семьи, т. е. родственников, для пожилого человека важно также соседство как особый социальный феномен. Благополучное соседство особенно значимо, если ослаблены семейные связи [6]. Если пожилой человек попадает в геронтологический центр (дом престарелых), он может организовать удовлетворяющее его общение в этих стенах.

Помимо социального аспекта, условия жизни имеют также аспекты материальные – это территория и вещи. *Территория*, к которой привязан человек, связана с идентичностью личности и разнообразными переживаниями – ностальгией, «чувством гнезда» и т. п. «Все проявления территориальности, идентификации с местом – основа устойчивости человеческой личности, чувства защищенности, достоинства» [6, с. 85]. Пожилой человек нуждается в личном пространстве независимо от того, где он находится – в семье или в геронтологическом центре.

Пожилого человека обычно не привлекают переезды, не «манит дорога», как человека молодого и зрелого, он чаще всего не склонен покидать свой дом ради лучших условий, исходя из рационального расчета. Пожилой человек предпочитает жить там, где он сохраняет чувство защищенности, где окружающая среда вызывает у него позитивный эмоциональный настрой, – а это, обычно, родные или, по крайней мере, привычные для него места. Переезд из дома в геронтологический центр всегда сопряжен с трудностями адаптации, тяжелыми переживаниями по поводу утраты своей привычной территории.

Рассматривая среду, в которой находится пожилой человек, нельзя не учитывать значения ее «вещного аспекта» [4]. Вещное окружение имеет ряд функций – не только утилитарную (бытовую), но и эстетическую и нравственную (духовную). «Вещное» окружение, его сохранение или преумножение, крайне важно в любом возрасте и, особенно, – в старости.

Считается, что мир вещей, созданный человеком, отражает его потребности, чувства, а также отношение к людям, включаясь в жизненное пространство семьи [6]. Собственные, личные вещи человека, имеющие для него ценность, пробуждают воспоминания, напоминают о прошлых победах и достижениях, играя связующую роль в континууме «психологическое прошлое – настоящее». Кроме того, вещи имеют непосредственное отношение к Я человека (образу Я, самооценке, Я-концепции, личности в целом). Еще У. Джемс писал: «В самом широком смысле личность человека составляет общая сумма всего того, что он может назвать своим: не только его физические и душевные качества, но также его платье, его дом, его жена, дети, предки и друзья, его репутация и труды, его имя, его лошади, его яхта и капиталы» [2, с. 14].

Привязанность к вещам существует наряду с привязанностью к людям, животным и месту жительства. Она связана с персонализацией – наделением вещи свойствами субъекта. В старости утрата или вынужденный отказ от субъективно ценных для человека вещей, например при переезде в геронтологический центр, вызывает сильную эмоциональную реакцию.

Рассмотрев три ключевые позиции в оценке условий жизни пожилого человека – общение, территорию и вещи, – мы, тем не менее, не можем однозначно судить о преимуществах жизни в семье или в геронтологическом центре.

С одной стороны, общение с родственниками, чьи проблемы воспринимаются пожилым человеком как свои собственные, своя привычная территория и значимые вещи (привычные и субъективно дорогие) – крайне важные позитивные факторы. Как подчеркивает Н.Ф. Шахматов, «на любом из этапов старения пожилой человек, проживая в семье, лучше использует имеющиеся у него приспособительные возможности, чем находясь в других каких-либо условиях» [11, с. 316].

С другой стороны, родственники пожилых людей далеко не всегда обеспечивают такую психологическую атмосферу, которая тем необходима. Если у членов семьи нет истинной привязанности, если они считают, что пожилой человек создает для детей и внуков слишком много проблем и ограничивает их возможности, если пожилым человеком тяготятся и проявляют это в невербальном и вербальном планах, условия жизни в семье оказываются сложными, иногда – крайне тяжелыми. Наступающая в таких случаях дезадаптация может привести к решению переселиться в геронтологический центр.

Адаптация в геронтологическом центре зависит от мотивации пожилого человека. Он может сам инициировать переезд, исходя из альтруистических побуждений – освободить близких от неудобств, проблем, необходимости ухаживать за старым больным человеком; тогда он легче приспосабливается к новому месту. Он может стремиться уйти из семьи, в которой ему стало тяжело жить, или переезжать с обидой на родственников, которые решили от него избавиться. В последних двух случаях процесс адаптации в центре осложняется.

Если в семье при наличии теплых отношений и заботы со стороны родных не особенно важны объективные условия проживания, то в геронтологическом центре они приобретают особую значимость. Пожилему человеку необходимы личная территория и личные вещи. Кроме того, необходимы корректность персонала, от которого пожилой больной человек зависит, и возможность полноценного общения, по крайней мере, с одним или несколькими сверстниками, проживающими в этом центре. Важна и общая организация жизни в геронтологическом центре.

Таким образом, не оспаривая приоритет благополучной семьи, можно считать, что благоприятные по ряду параметров условия проживания в геронтологическом центре могут оказаться предпочтительными для определенного контингента пожилых людей, не удовлетворенных жизнью в собственных семьях.

Еще один аспект условий жизни – *региональный*. Он связан с культурно-историческими традициями и современной социально-экономической ситуацией. Данных о региональных различиях в изменениях эмоциональной сферы пожилых людей крайне мало.

Организация исследования

Объектом нашего исследования явились депрессивность и чувство одиночества.

Предполагается, что сохранение негативных аспектов эмоциональной сферы в старости в меньшей степени зависит от условий жизни на микроуровне (семья или геронтологический центр) и в большей степени – от условий жизни на макроуровне (социально-экономическая ситуация в регионе).

В проведенном исследовании были поставлены следующие задачи:

- определить, насколько депрессивность и чувство одиночества присущи пожилым людям в сравнении с лицами среднего возраста;

- определить различия в развитии эмоциональной сферы пожилых людей и лиц среднего возраста, проживающих в разных регионах РФ (в Москве и в Грозном);
- выявить уровни депрессивности и субъективного одиночества пожилых людей, находящихся в разных условиях – в семье и в геронтологическом центре;
- установить взаимосвязи депрессивности и чувства одиночества в старости и зрелости.

Для решения данных задач использовались методики:

- «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Зунга в адаптации Т.И. Балашовой;
- «Шкала одиночества (UKL)» Д. Рассел, М. Фергюсон в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

В исследовании приняли участие:

- 201 респондент пожилого возраста (60–88 лет), из них 102 москвича (52 человека, проживающих в семьях, 50 человек, проживающих в геронтологическом центре) и 99 жителей Грозного (50 человек, проживающих в семьях, и 49 человек, проживающих в геронтологическом центре);
- 132 респондента среднего возраста (30–50 лет), в том числе 63 москвича и 69 жителей Грозного.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили уточнить роль возрастного фактора и условий жизни в развитии депрессивности и чувства одиночества.

Депрессивность и чувство одиночества в зрелости и старости (в разных регионах России)

Выраженность отрицательных эмоциональных состояний (депрессивности и чувства одиночества) в старости определялась в сравнении с соответствующими эмоциональными показателями лиц среднего возраста. Установлены общие возрастные тенденции изменений эмоциональной сферы от зрелости к старости, но, поскольку региональные различия оказались значительными, следует рассматривать данные отдельно по регионам – показатели московской и грозненской выборок.

И в Москве, и в Грозном уровень депрессивности в старости ниже, чем в зрелости (рис. 1), но в Москве возрастные различия значимы ($p \leq 0,001$), а в Грозном незначительны (табл. 1). Следовательно, пониженное настроение, сниженная способность проявлять радость и склонность к пессимистичным оценкам происходящего лицам среднего возраста свойственны в большей мере (в мегаполисе в средней полосе России) или, по крайней мере, не в меньшей степени (в крупном городе в Кавказском регионе), чем в старости.

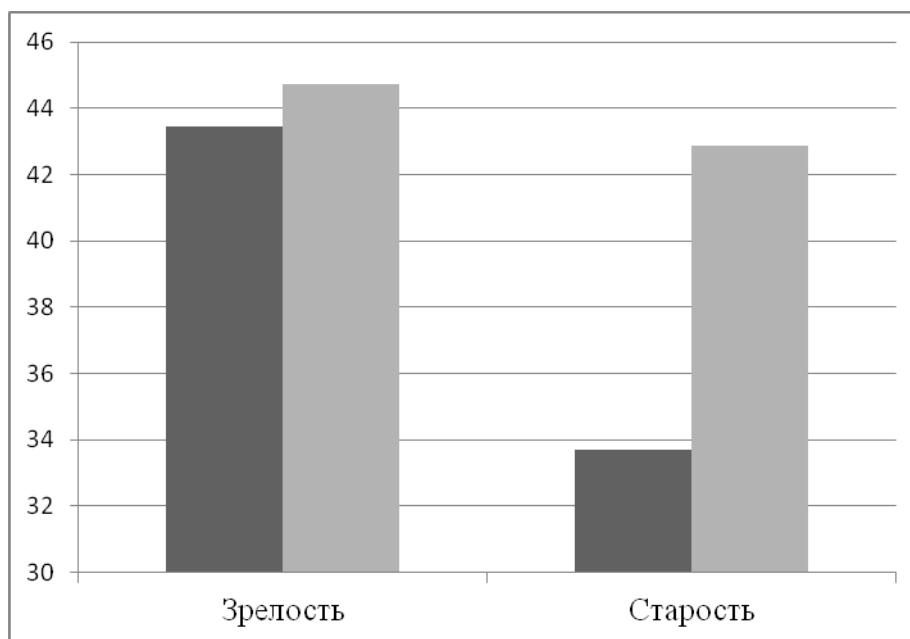


Рис. 1. Уровни депрессивности в старости и зрелости:
 ■ – Москва; ■ – Грозный

Таблица 1

Показатели депрессивности в старости и зрелости

Группа	N	Среднее значение	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Москва						
Зрелость	63	43,46	458,500	1836,500	-6,639	,000
Старость	52	33,71				
Грозный						
Зрелость	69	44,72	1489,500	2764,500	-1,270	,204
Старость	50	42,88				

В современной нестабильной социально-экономической ситуации жизнь человека среднего возраста, находящегося на «пике» карьеры, заботящегося о семье и обеспечивающего ее материально, настолько сложна, что вызывает усиление негативных эмоциональных состояний. На фоне проблем среднего возраста (зрелости) старость, с ее ухудшением здоровья и осознанием приближающегося конца жизни, не становится возрастным периодом, придающим жизни особую неблагоприятную эмоциональную окраску.

Что касается региональных различий, то, как видно из табл. 2, уровень депрессивности выше на обоих возрастных этапах в Грозном – городе, сравнительно недавно пережившем военные действия. При этом различия между показателями депрессивности в московской и в грозненской выборках усиливаются от зрелости к старости, т. е. максимальные различия наблюдаются у представителей старшей возрастной

когорты. Видимо, именно в старости проявляется наиболее высокая чувствительность к особенностям социально-экономической ситуации, отражающаяся на эмоциональной сфере.

Таблица 2

Региональные различия в показателях депрессивности

Группа	N	Среднее значение	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Зрелость						
Москва	63	43,46	1756,000	3772,000	-1,905	0,057
Грозный	69	44,72				
Старость						
Москва	52	33,71	539,500	1917,500	-5,098	0,000
Грозный	50	42,88				

Прослеживая популяционную динамику показателей субъективного одиночества, отметим некоторое усиление чувства одиночества в старости по сравнению со средним возрастом (рис. 2). Но возрастные различия в обоих регионах незначимы (табл. 3). Показатели в московских выборках близки; возрастание показателей от зрелости к старости в грозненских выборках можно рассматривать как тенденцию.

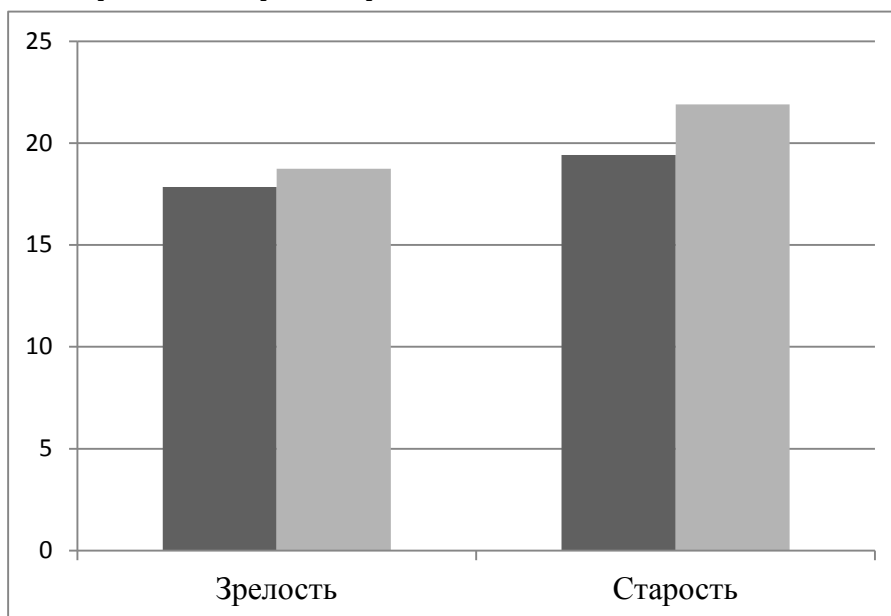


Рис. 2. Уровни субъективного одиночества в старости и зрелости:

■ – Москва; ■ – Грозный

Обращает на себя внимание выраженное чувство одиночества в зрелости, сходное с чувством одиночества у пожилых людей. Полученные данные можно рассматривать не с точки зрения незначительного усиления субъективного одиночества в старости, а с позиции ощущения своей изолированности в среднем возрасте. Это может быть следствием разных факторов, в частности слабости института семьи в современном обществе и анонимности положения человека в большом городе.

Таблица 3

Показатели субъективного одиночества в старости и зрелости

Группа	N	Среднее значение	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Москва						
Зрелость	63	17,84	1427,000	3443,000	-1,187	0,235
Старость	52	19,42				
Грозный						
Зрелость	69	18,74	1417,000	3832,000	-1,661	0,097
Старость	50	21,90				

Чувство одиночества в зрелости сходно у жителей Москвы и Грозного. В старости оно в большей мере усиливается в Грозном, так что региональные различия на этом возрастном этапе становятся значимыми на уровне 5 % (табл. 4).

Таблица 4

Региональные различия в показателях субъективного одиночества

Группа	N	Среднее значение	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Зрелость						
Москва	63	17,84	1836,000	3852,000	-1,539	0,124
Грозный	69	18,74				
Старость						
Москва	52	19,42	1013,500	2391,500	-1,922	0,050
Грозный	50	21,90				

Таким образом, и депрессивность, и чувство одиночества в большей степени присущи пожилым людям, проживающим в Грозном, – городе с более сложной социально-экономической ситуацией.

Депрессивность и чувство одиночества у пожилых людей, проживающих в семьях и в геронтологическом центре

Условия жизни пожилого человека определяются не только региональной спецификой (на макроуровне), но и – на микроуровне – проживанием в семье, самостоятельно (в одиночестве) или в геронтологическом центре (интернате, доме престарелых). Рассмотрим два варианта – проживание в семье и в геронтологическом центре.

Уровень депрессивности пожилых москвичей в геронтологическом центре ненамного выше уровня депрессивности пожилых москвичей, проживающих в семьях: различия между этими двумя группами статистически не значимы (табл. 5, рис. 3). Вероятно, условия, созданные центре, объективно неплохие, соответствуют особой потребности, характерной для старости, в покое и обособленности, «стремлению сохранить свой мир» (Н.Ф. Шахматов).

Таблица 5

Показатели депрессивности пожилых людей в семьях и в геронтологическом центре						
Группа	N	Среднее значение	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Москва						
Семья	52	33,71	1215,500	2593,500	-0,567	0,571
Геронтологический центр	50	34,42				
Грозный						
Семья	50	42,88	689,000	1914,000	-3,755	0,000
Геронтологический центр	49	36,06				

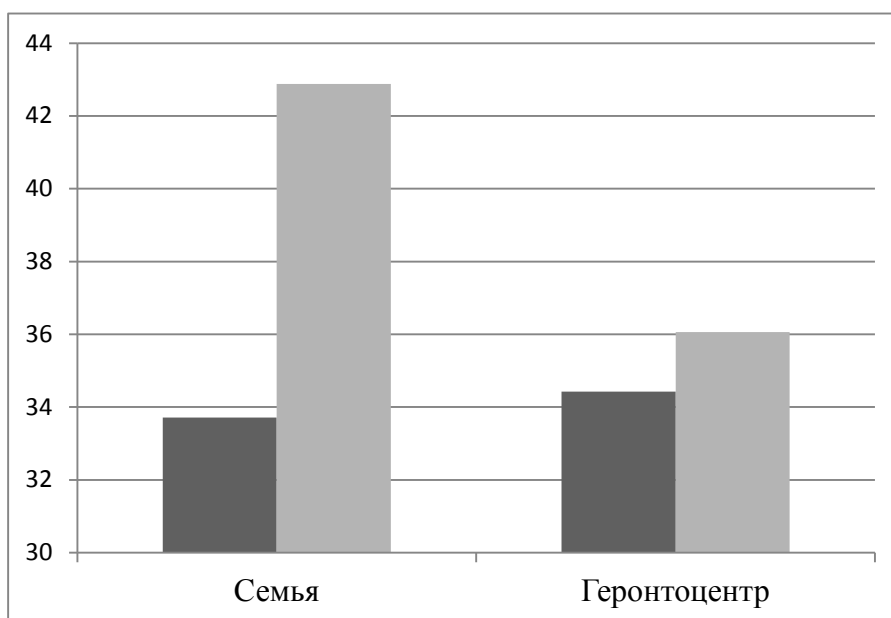


Рис. 3. Уровни депрессивности в семье и в геронтологическом центре:

■ – Москва; ■ – Грозный

В то же время эмоциональное состояние пожилых людей, проживающих в Грозном, значительно различается в зависимости от того, в семье или в геронтологическом центре они находятся. При проживании в семье депрессивность оказывается значительно более выраженной, чем при проживании в геронтологическом центре (различия между двумя группами пожилых людей, находящихся в разных условиях, статистически значимы при $p \leq 0,001$). Это может быть следствием семейных проблем, неудовлетворенных взаимных ожиданий родственников, но может быть и следствием той общей эмоциональной напряженности, которая затронула все грозненские семьи и, видимо, еще не спала после урегулирования военного конфликта в республике.

Чувство одиночества несколько слабее в геронтологическом центре, чем при проживании в семье (рис. 4), хотя различия между группами пожилых людей, находящихся в разных условиях, статистически не значимы (табл. 6).

Таблица 6

Показатели субъективного одиночества пожилых людей в семьях и в геронтологическом центре

Группа	N	Среднее значение	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Москва						
Семья	52	19,42	1099,500	2374,500	-1,345	0,179
Геронтологический центр	50	16,64				
Грозный						
Семья	50	21,90	1202,000	2427,000	-,0161	0,872
Геронтологический центр	49	20,41				

Эти данные подтверждают известные положения о сложности достижения взаимопонимания между поколениями, об ощущении пожилым человеком своей «непонятости» и ненужности в семье. По этим данным можно судить также о том, что субъективное одиночество не напрямую зависит от объективных условий проживания и возможны различные пути компенсации недостатка общения и понимания, в том числе в геронтологическом центре.

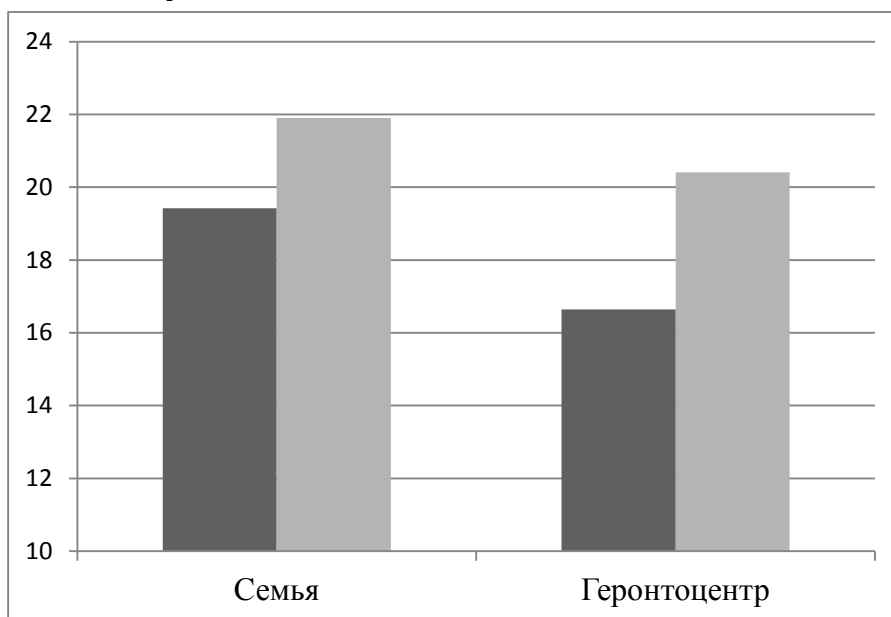


Рис. 4. Уровни субъективного одиночества в семье и геронтологическом центре:

■ – Москва; ■ – Грозный

Рассматривая региональные различия в показателях эмоциональной сферы пожилых людей, проживающих в геронтологических центрах Москвы и Грозного, следует отметить большую выраженность чувства одиночества в Грозном (табл. 7).

Таблица 7

Показатели эмоциональной сферы пожилых людей, проживающих в геронтологических центрах

Группа	N	Среднее значение	Статистика U Манна-Уитни	Статистика W Уилкоксона	Z	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
Депрессия						
Москва	50	34,42	1027,500	2302,500	-1,384	0,166
Грозный	49	36,06				
Одиночество						
Москва	50	16,64	938,000	2213,000	-2,011	0,044
Грозный	49	20,41				

Взаимосвязь депрессивности и чувства одиночества у пожилых людей

Как показал корреляционный анализ, в старости депрессивность (пониженное настроение, сниженная способность проявлять радость и склонность к пессимистичным оценкам происходящего) и чувство одиночества взаимосвязаны. Установлена положительная корреляция между этими эмоциональными состояниями на высоком уровне значимости во всех выборках – московских (пожилые люди, проживающие в семьях и в геронтологическом центре) и грозненских (пожилые люди, проживающие в семьях и в геронтологическом центре).

Подчеркнем, что взаимосвязь депрессивности и субъективного одиночества характерна именно для пожилых людей. Корреляционной связи между этими двумя негативными эмоциональными состояниями на выборках лиц среднего возраста из Москвы и Грозного не выявлено.

Выводы

1. Депрессивность (некоторое снижение настроения) выражена у пожилых и старых жителей Москвы и Грозного не в большей мере, чем у их земляков среднего возраста.
2. Чувство одиночества выражено у горожан в зрелости и в старости примерно в равной степени.
3. Значительны региональные различия в проявлении негативных эмоциональных состояний у людей пожилого и старого возраста: в Грозном, городе с более сложной социальной ситуацией, они являются более выраженными, чем в Москве (причем в зрелости региональных различий не наблюдается).
4. Сам факт проживания в геронтологическом центре нельзя считать однозначно определяющим негативные эмоциональные состояния в старости. Как оказалось, у пожилых людей, проживающих в геронтологическом центре, уровень субъективного одиночества не выше, чем у их ровесников, проживающих в семьях. У пожилых москвичей, проживающих в разных условиях (в семьях и в социальных учреждениях), уровень депрессивности практически одинаков. В Грозном обнаружен более высокий уровень депрессивности у пожилых и старых людей, проживающих в семьях.
5. Установлена взаимосвязь между двумя эмоциональными состояниями – депрессивностью и чувством одиночества, характерная для старости как последнего этапа онтогенеза.

Литература

1. Биксон Т.К., Пепло Л.Э., Рук К.С. и др. Жизнь старого и одинокого человека // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 659–685.
2. Джемс У. Личность и ее составляющие // Психология личности: Хрестоматия/Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея, В.В. Архангельской. М.: АСТ, Астрель, 2009. С. 14–22.
3. Калиш Р. Пожилые люди и горе // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В.Краснова, А.Г. Лидерс. М.: Издат. центр «Академия», 2003. С. 322–327.
4. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Психология личности в трудах отечественных и зарубежных психологов / Под ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2009. С. 151–156.
5. Минигалиева М.Р. Личностные типы и социальные контакты людей позднего возраста // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 350–364.
6. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М.: Генезис, 2011. 320 с.
7. Обухова Л.Ф., Обухова О.Б., Шаповаленко И.В. Проблема старения с биологической и психологической точек зрения // Психологическая наука и образование. 2003. № 3. С. 25–33.
8. Сапогова Е.Е. Экзистенциально-психологический анализ старости // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 75–81.
9. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: Питер, 2010. 320 с.
10. Шаповаленко И.В. Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 525–537.
11. Шахматов Н.Ф. Старение. Норма и патология // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 228–322.

Emotional Sphere in Elderly People: Age and Regional Differences

Shagidaeva A.B.,

Post-graduate Student, Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Senior Lecturer, Chair of the Humanities and Social Sciences, Moscow Tax Institute, Moscow, Russia, asaliya76@mail.ru

We present a study of the negative aspects of the emotional sphere in elderly man: depression and loneliness. Empirical research was carried out in Moscow and Grozny involving elderly people living in families and in geriatric centers (201 subjects), as well as with middle-aged people (132 subjects). We used the following methods: Zung differential diagnosis of depressive states inventory in adaptation by T.I. Balachova and D. Russell and M. Ferguson Loneliness scale (UKL) in adaptation by N.E. Vodopyanova. It is shown that at the present stage of development of society, middle-aged people already have quite high level of depression and pronounced sense of loneliness. We confirmed the hypothesis that the preservation of the negative aspects of the emotional sphere in elderly people is less dependent on the conditions of life at the micro level (family or gerontology center) and more dependent from the living conditions at the macro level (socio-economic situation in the region). In Grozny, a city of more complex socio-economic situation, negative emotional states are more pronounced than in Moscow.

Keywords: elderly people, maturity, depression, feelings of loneliness, family, gerontology center, regional differences.

References

1. Bikson T.K., Peplo L.Je., Ruk K.S., Gudchailds Zh.D. Zhizn' starogo i odinokogo cheloveka [Life of the old and lonely person]. Psihologiya starosti. Hrestomatiya [Old age's psychology. Anthology]. Raigorodskii D. Ya., ed. Samara: BAHRAH-M, 2004, pp. 659–685.
2. Dzhems U. Lichnost' i ee sostavlyaiushhie [Personality and her components]. Psihologiya lichnosti. Hrestomatiya [Psychology of the personality. Anthology]. Gippenreiter Yu.B., eds. Moscow: AST, Astrel', 2009, pp. 14–22.
3. Kalish R. Pozhilye ljudi i gore [Old people and grief]. Psihologiya starosti i stareniya. Hrestomatiya [Old age and aging psychology. Anthology]. Krasnova O.V., eds. Moscow: Akademiya, 2003, pp. 322–327.
4. Loginova N.A. Razvitie lichnosti i ee zhiznennyi put' [Development of the personality and her course of life]. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennykh i zarubezhnykh psichologov [Psychology of the personality in works of domestic and foreign psychologists]. Kulikov L.V., ed. St. Petersburg: Piter, 2009, pp. 151–156.
5. Minigalieva M.R. Lichnostnye tipy i social'nye kontakty liudei pozdnego vozrasta [Personal types and social contacts of people of old age]. Psihologiya starosti. Hrestomatija [Old age's psychology. Anthology]. Raigorodskii D.Ja., ed. Samara: BAHRAH-M, 2004, pp. 350–364.
6. Nartova-Bochaver S.K., Bochaver K.A., Bochaver S. Ju. Zhiznennoe prostranstvo sem'i: objedinenie i razdelenie [Vital space of a family: association and division]. Moscow: Genezis, 2011. 320 p.
7. Obuhova L.F., Obuhova O.B., Shapovalenko I.V. Problema stareniya s biologicheskoi i psichologicheskoi toчек zreniya [Aging problem from the biological and psychological points of

view]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2003, no 3, pp. 25–33.

8. Sapogova E.E. Jekzistencial'no–psihologicheskij analiz starosti [Existential and psychological analysis of an old age]. *Kul'turno–istoricheskaya psikhologiya [Cultural–Historical Psychology]*, 2011, no 3, pp. 75–81.

9. Stuart–Gamil'ton Ya. Psihologiya stareniya [Aging psychology]. Sankt–Peterburg: Piter, 2010. 320 p.

10. Shapovalenko I.V. Social'naya situaciya razvitiya v pozhilom vozraste [Social situation of development in old age]. *Psihologiya starosti. Hrestomatiya [Old age's psychology. Anthology]*. Raigorodskii D.Ja., ed. Samara: BAHRAH–M, 2004, pp. 525–537.

11. Shahmatov N.F. Starenie. Norma i patologiya [Aging. Norm and pathology]. *Psihologiya starosti. Hrestomatiya [Old age's psychology. Anthology]*. Raigorodskii D.Ja., ed. Samara: BAHRAH–M, 2004, pp. 228–322.

Диагностика уровня развития теоретического способа мышления у интеллектуально одаренных младших школьников

Ермаков С.С.,

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, Sergey.ermakov85@yandex.ru

Описываются особенности развития теоретического способа мышления у учеников начальных классов и его связь с интеллектуальными способностями у одаренных детей в начальной школе (I–IV классы). Анализируются соотношения развития теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей у одаренных младших школьников (ученики московской гимназии № 1514) и у учеников обычной средней школы. На основании проведенного исследования получено представление о том, в какой степени развитие теоретического уровня мышления у учеников начальных классов может являться показателем их общих интеллектуальных способностей – как текущих, так и потенциальных. Автор высказывает предположение, что результат решения задач на теоретическое мышление напрямую связан с уровнем развития интеллекта именно у одаренных учеников. Методики диагностики теоретического способа мышления могут быть использованы для выявления в начальных классах учеников с высоким уровнем развития интеллекта и для осуществления примерного прогноза относительно дальнейшего развития их интеллектуальных способностей.

Ключевые слова: одаренные ученики, теоретическое мышление, интеллектуальные способности, учебная задача.

В настоящее время в системе образования стала актуальной задача определения и выявления учеников, обладающих значительно более высокими общими интеллектуальными способностями, чем большинство их сверстников. Для этой цели необходимо определить показатели, основываясь на которых, можно было бы сделать выводы о высоком уровне развития интеллекта. Интеллектуальные тесты, как правило, дают информацию только о текущих способностях, о том, чем ребенок уже владеет и что может. Но в ходе диагностики интеллекта необходимо также учитывать ненаблюдаемые внешне способности, которые существуют только в виде потенциальных возможностей. Такие способности не могут быть выявлены с помощью интеллектуальных тестов.

Таким образом, важной задачей является разработка диагностических критериев, которые могли бы служить показателями интеллектуального потенциала ученика. Мы

Для цитаты:

Ермаков С.С. Диагностика уровня развития теоретического способа мышления у интеллектуально одаренных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ermakov.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Ermakov S.S. Diagnosis of the level of development of theoretical thinking in intellectually gifted younger students [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ermakov.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

предполагаем, что одним из таких показателей может выступать раннее развитие способности к теоретическому мышлению у учеников начальной школы, не проходящих специального обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Особенности развития теоретического мышления у учеников начальных классов

Необходимое для овладения научным знанием теоретическое мышление при традиционном способе обучения, основанном на усвоении знаний по образцу, обычно развивается у младших школьников случайно. До этого у большинства детей в учебной деятельности преобладает эмпирический подход к изучаемому материалу, что не дает им возможности усматривать общие принципы и закономерности в изучаемых явлениях. В.В. Рубцов, рассуждая об отличии теоретического способа мышления от эмпирического и ссылаясь на работы В.В. Давыдова, пишет, что научно-теоретическое мышление отличается от рассудочно-эмпирического «способностью человека выделять генетически всеобщее отношение, некоторую всеобщую основу, определяющую конкретные свойства и отношения вещей до всякого непосредственного действия с этими вещами» [14, с. 53]. Таким образом, для теоретического мышления характерно выделение именно существенных признаков в изучаемом явлении, на основании которых ученик может произвести классификацию объектов и отнести их к определенной группе. В качестве объектов могут выступать задачи, решаемые учениками на уроке, вместе с учителем.

В.В. Давыдов сформулировал понятие учебной задачи, как задачи, которая вынуждает ученика искать общий (всеобщий) способ решения всех задач данного типа [5]. Показателем того, что ученик решил задачу теоретически, является то, что при ее решении он ориентировался именно на существенные отношения между элементами в ее условии. На основании выделенных существенных признаков в задаче ученик получает возможность отнести ее к определенному классу задач. Если ученик в процессе решения задачи мыслит на эмпирическом уровне, то такая классификация либо окажется невозможной, либо она будет осуществляться на основании внешних, не существенных признаков. В ходе решения учебных задач дети не только обучаются умению решать сходные задачи, но и осваивают способность выделять общие, существенные признаки, благодаря которым можно отнести задачу к определенной группе, для которой ученик уже овладел общим способом решения.

Таким образом, школьники в совместной деятельности с учителем и под его руководством учатся мыслить теоретически, выделяя существенные признаки в изучаемых явлениях. Показателем того, что ученик, решая задачу, выделил в ее условии именно существенные признаки, является то, что он способен решить все задачи определенного класса, независимо от внешних признаков в их условиях и количества необходимых для решения действий.

В исследованиях А.З. Зака было показано, что теоретическое мышление развивается у разных учеников с различной скоростью [6; 7; 9]. Им также была описана динамика развития теоретического мышления в начальной школе [8].

В ходе исследований, проведенных с учениками разных классов [9; 10; 13; 15], были выделены уровни сформированности отдельных компонентов теоретического мышления и соответственно его формы. Дифференциация функций анализа, планирования и рефлексии на различные стадии осуществлялась в этих исследованиях, в частности, на основании способа действия учеников при решении задач: насколько легко ими выделяются существенные признаки в условиях задач и осуществляется классификация тестовых заданий на определенные категории.

А.З. Заком были выделены и описаны три способа теоретического мышления [9]. Первый способ – аналитический, когда анализ (в теоретическом мышлении) играет ведущую роль, а рефлексия – вспомогательную (при выделении всеобщего отношения).

Второй способ – рефлексивный: при выделении особенных форм всеобщего отношения (специфических принципов решения подкласса задач данного класса) теоретическое мышление реализуется с помощью способа, в котором рефлексия имеет самостоятельную направленность. Третий способ – это способ, в котором рефлексия и анализ взаимосвязаны. Происходит выделение единства всеобщего отношения и его особых форм [9]. Чем более конкретной является задача, тем более совершенный способ теоретического мышления используется: аналитический по отношению к эмпирическому, рефлексивный по отношению к аналитическому. Отмеченные способы выступают тремя генетически преемственными формами теоретического мышления.

А.З. Зак пишет, что если у ученика уже в начальных классах наблюдается высокий уровень развития теоретического мышления или если данный способ мышления формируется у него достаточно быстро, то можно сделать предположение о том, что такой ученик обладает также и высоким уровнем развития общих интеллектуальных способностей [9].

В отечественной психологии исследования теоретического мышления и развития его отдельных компонентов (анализа, планирования и рефлексии) проводились В.А. Гуружаповым, А.З. Заком, Е.И. Исаевым, А.М. Медведевым, И.Н. Федекиным и другими учеными [1; 2; 3; 4; 8; 10; 13; 15]. В этих исследованиях были описаны: уровни сформированности отдельных компонентов теоретического мышления, различия в формах осуществления отдельных процессов и динамика развития теоретического мышления у школьников разных возрастов.

Гипотезы нашего исследования состояли в следующем: 1) результат решения задач на теоретическое мышление будет напрямую связан с уровнем развития интеллекта учеников; 2) ученики специализированной школы, прошедшие отбор при приеме в I класс, будут показывать более высокие результаты по методикам диагностики теоретического мышления, чем ученики в обычной школе; 3) методики теоретического мышления дают прогноз относительно дальнейшего развития общих интеллектуальных способностей именно у одаренных детей и не обладают возможностью прогнозирования в случае диагностики учеников со средним уровнем интеллекта.

Задачами нашего исследования были: определение связи между уровнями развития теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей, динамики этой связи с I по IV классы и выявление различий данной связи у учеников специализированной и обычной средней школы. Таким образом, мы стремимся получить представление о том, в какой степени развитие теоретического мышления у учеников начальных классов может являться показателем их общих интеллектуальных способностей – как текущих, так и потенциальных.

В качестве методик диагностики теоретического уровня мышления нами использовались: задачи на диагностику теоретического мышления на не предметном материале А.З. Зака (серии «Различия», «Игры в 3» и «Почталъон») [6] и задачи на предметную диагностику теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд В.А. Гуружапова [1; 3]. Для диагностики уровня развития интеллекта мы применяли: Тест умственного развития (ТУР) и Групповой интеллектуальный тест (ГИТ) (автор обоих методик Г.П. Логинова) [11; 12].

Проводя диагностику по методикам А.З. Зака, экспериментатор сначала разбирал с учениками одну или две тренировочные задачи для того, чтобы ученики выработали общий принцип их решения. Затем они приступали к самостоятельному решению подобных задач. При этом количество действий в задачах постепенно возрастало, но внутреннее содержание и общий способ решения оставались неизменными.

Если ученик мыслит на эмпирическом уровне, то он еще не способен произвести содержательное обобщение, выделив общий принцип решения задач определенного класса,

и, таким образом, овладеть способом решения всех подобных задач. К каждой задаче ученик будет подходить как к чему-то новому и заново конструировать способ решения. В таком случае ученик, скорее всего, не справится со всеми предложенными заданиями за отведенное для них время. По мнению А.З. Зака, если ребенок справился сразу со всеми предложенными ему задачами, то это значит, что он понял общий принцип их построения и в ходе решения осуществлял содержательный анализ их условий. Тем самым ученик реализовал в целом теоретический подход к решению. Если ученик не справился со всеми задачами, это значит, что им не был обнаружен принцип их построения, и, следовательно, учеником не был осуществлен содержательный анализ и теоретический подход к решению задач [7].

Нашу выборку составили ученики с I по IV классы двух московских школ: гимназии № 1514 (далее – гимназия) и обычной средней общеобразовательной школы. Количество учеников обычной средней общеобразовательной школы: II класс – 32; III класс 33; IV класс – 32 человека. Всего: 97 учеников. Количество учеников гимназии: I класс – 94; II класс – 82; III класс – 75 человек. Всего: 169 человек. Все ученики гимназии при приеме в I класс прошли предварительный отбор и могут считаться интеллектуально одаренными детьми.

По результатам исследования можно выделить три уровня успешности решения задач на теоретическое мышление. Они соответствуют уровням, выделенным в исследованиях, проведенных А.З. Заком.

Низкий уровень – ученик либо не решил правильно ни одной задачи определенной группы, либо справился только с одной (как правило, с самой первой).

Средний уровень – ученик решил больше половины задач определенной группы, но с последними двумя задачами в сериях «Различия» и «Игры в 3», и последними тремя задачами в серии «Почтальон» не справился либо решил их неверно. Такой результат говорит о том, что ученик в ходе решения определенной серии задач руководствовался эмпирическим способом мышления. Им не было выделено общих принципов решения.

Высокий уровень – ученик правильно решил все задачи определенной группы. Это является показателем того, что учеником был осуществлен теоретический подход к решению задач.

Часто у учеников, которые не смогли правильно решить ни одну задачу, в тестовых бланках были записаны все решения, но ни одно из них не было верным (особенно часто это встречалось в группе задач «Почтальон»). Это – показатель того, что ученик не смог понять правила решения задач из их условия и при разборе с экспериментатором тренировочных задач. Такой результат также был отнесен нами к низкому уровню.

Всего ученикам для самостоятельного решения нами было предложено 17 задач непредметной диагностики теоретического мышления, разработанных А.З. Заком: 5 задач в серии «Различия»; 5 задач «Игры в 3» и 7 задач «Почтальон». Количественно мы определили описанные выше три уровня успешности решения этих задач следующим образом: низкий уровень – верно выполнены 0–6 задач; средний уровень – 7–12 задач; высокий уровень – 13–17 задач.

Для задач предметной диагностики теоретического мышления на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд и задач серии «Башня» также выделялись три уровня решения: низкий, средний и высокий. Далее результаты по этим двум методикам переводились в баллы (низкий – 0 баллов, средний – 1 балл, высокий – 2 балла) и суммировались. Подробные описания критериев этих уровней приведены В.А. Гуружаповым в соответствующих работах [1; 3]. Результаты решения задач на теоретическое мышление учениками гимназии и обычной средней школы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количество учеников с разным уровнем успешности решения задач А.З. Зака на диагностику теоретического способа мышления

Уровень	I класс	II класс		III класс		IV класс
	Гимназия	Обычная школа	Гимназия	Обычная школа	Гимназия	Обычная школа
Низкий (I)	34 (36,2 %)	19 (59,4 %)	7 (8,5 %)	14 (42,4 %)	1 (1,3 %)	16 (50 %)
Средний (II)	45 (47,9 %)	11 (34,4 %)	25 (30,5 %)	17 (51,5 %)	20 (26,7 %)	12 (37,5 %)
Высокий (III)	15 (15,9 %)	2 (6,2 %)	50 (61 %)	2 (6,1 %)	54 (72 %)	4 (12,5 %)
Всего (N)	94 (100 %)	32 (100 %)	82 (100 %)	33 (100 %)	75 (100 %)	32 (100 %)

Из табл. 1 видно, что в гимназии к III классу большинство учеников при решении задач показали высокий уровень, соответствующий теоретическому способу мышления. В обычной средней школе большинство учеников решали предложенные задачи эмпирически.

В табл. 2 представлены данные о средних значениях по всем проведенным методикам.

Таблица 2

Данные о средних значениях результатов диагностики по классам

Диагностические методики	I класс	II класс		III класс		IV класс
	Гимназия	Обычная школа	Гимназия	Обычная школа	Гимназия	Обычная школа
Задачи на диагностику теоретического мышления на непредметном материале А.З. Зака	8	6	12,7	7	14	7

Задачи на предметную диагностику теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд В.А. Гуружапова		1	1	1	3	1
ТУР	30	20		25		
ГИТ			87,76		104	76

Мы видим, что средние значения результатов по всем тестовым методикам (кроме задач на предметную диагностику теоретического мышления В.А. Гуружапова во II классах) в гимназии выше, чем в обычной школе. Особое внимание следует обратить на то, что средний балл по задачам на теоретическое мышление А.З. Зака в III классе гимназии в два раза выше среднего балла в III классе обычной средней школы.

Различия в средних результатах решения задач на теоретическое мышление В.А. Гуружапова еще более существенны. Средние результаты по интеллектуальным методикам дают немного менее очевидные различия.

Далее нами был проведен статистический анализ различий средних результатов по всем тестовым методикам между обычной школой и прогимназией по t-критерию Стьюдента (табл. 3).

Таблица 3

Данные о значимости различий результатов тестирования учеников в разных классах по t-критерию Стьюдента

Диагностические методики	Сравниваемые переменные	Разность средних (по модулю)	t-критерий	Число степеней свободы	Двухсторонний уровень значимости α
Задачи на диагностику теоретического мышления на непредметном материале А.З. Зака	Гимназия, I кл. – обычная школа, II кл.	1,94	-2,43	54	0,02
	Гимназия, II кл. – обычная школа, II кл.	6,64	8,37	112	0,00
	Гимназия, I кл. – обычная школа, III кл.	1,00	-1,23	54	0,22
	Гимназия, III кл. – обычная школа, III кл.	6,90	-8,93	45	0,00

	Гимназия, III кл. – обычная школа, IV кл.	7,09	-9,15	43	0,00
Задачи на предметную диагностику теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд В.А. Гуружапова	Гимназия, III кл. – обычная школа, III кл.	2,20	-10,08	102	0,00
	Гимназия, II кл. – обычная школа, II кл.	0,74	3,89	112	0,00
	Гимназия, III кл. – обычная школа, IV кл.	1,78	-7,70	94	0,00
	Гимназия, I кл. – обычная школа, II кл.	9,47	-4,45	45	0,00
ТУР	Гимназия, I кл. – обычная школа, III кл.	4,48	-2,63	59	0,01
	Гимназия, III кл. – обычная школа, IV кл.	27,15	-5,11	54	0,00
ГИТ	Гимназия, III кл. – обычная школа, IV кл.	27,15	-5,11	54	0,00

Были выявлены статистически значимые различия по всем проведенным методикам между результатами в обычной школе и в гимназии. Не было выявлено статистически значимых различий только между результатами диагностики теоретического способа мышления по задачам А.З. Зака между I классами гимназии и III классами обычной школы.

Далее нами был проведен анализ корреляций между результатами используемых нами методик (табл. 4).

Таблица 4

Анализ корреляции между количеством правильно решенных задач на теоретическое мышление А.З. Зака и В.А. Гуружапова и результатами по тестам ТУР и ГИТ

Диагностические методики	I класс		II класс				III класс				IV класс	
	Гимназия		Обычная школа		Гимназия		Обычная школа		Гимназия		Обычная школа	
	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости α	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости α	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости α	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости α	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости α	Коэффициент корреляции Пирсона	Двухсторонний уровень значимости α
Задачи на диагностику теоретического мышления на не предметном материале А.З. Зака и результаты по тесту ТУР	0,54	0,00	0,24	0,25			0,20	0,36				
Задачи на диагностику теоретического мышления на не предметном материале А.З. Зака и результаты по тесту ГИТ					0,40	0,00			0,51	0,00	0,22	0,30
Задачи на предметную диагностику теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд В.А. Гуружапова и результаты по			0,13	0,52			0,20	0,26				

тесту ТУР												
Задачи на предметную диагностику теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд В.А. Гуружапова и результаты по тесту ГИТ					0,37	0,00			0,39	0,00	0,20	0,28

Полученные результаты показывают, что в гимназии мы получили сильную корреляционную связь между задачами на теоретическое мышление и результатами по тестам ГИТ и ТУР. В обычной средней школе подобной связи между методиками диагностики теоретического способа мышления и интеллектуальными методиками выявлено не было.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования показали увеличение среднего количества верно решенных заданий всех тестовых методик с I по IV классы. В гимназии мы наблюдаем значительно большее число учеников, использующих теоретический подход к решению задач. Корреляционная связь между результатами по методикам диагностики теоретического уровня мышления и интеллектуальных тестов оказалась более высокой в I и III классах гимназии по сравнению со II и IV классами в обычной школе. Полученные результаты могут говорить о том, что ученик, способный показать средний результат для своего возраста по тестам интеллекта, может при этом не справиться с задачами на теоретическое мышление. Но не наоборот: в случае успешного решения задач на теоретическое мышление ученик также покажет высокий уровень и по интеллектуальным методикам.

Выводы

На основании результатов проведенного исследования можно сделать вывод, что у одаренных учеников уровень развития теоретического мышления сильнее связан с общими интеллектуальными способностями, чем у учеников, показавших средний для своего возраста результат по интеллектуальным методикам. Кроме того, если у ученика высокий показатель уровня теоретического мышления, то у него заведомо будет и высокий уровень интеллекта. Поэтому для определения одаренности можно воспользоваться методиками на диагностику теоретического мышления. В специализированной школе ученики показали статистически значимо более высокие результаты по всем проведенным методикам, чем ученики в обычной средней школе. Сам феномен формирования начального уровня

теоретического мышления в младших классах, без специального обучения, свойственен именно одаренным детям.

Результаты анализа значимости различий по Т-критерию Стьюдента и корреляционного анализа дают основания для вывода о том, что методики диагностики теоретического мышления могут быть использованы для выявления одаренных учеников с высоким уровнем развития интеллекта и для осуществления примерного прогноза относительно их дальнейшего развития.

В качестве побочного результата мы выявили, что в IV классах обычной средней школы вообще нет связи между развитием интеллекта и теоретическим мышлением. Видимо, само по себе теоретическое мышление не развивается при традиционной системе обучения.

Заключение

Таким образом, уровень развития теоретического мышления может рассматриваться как показатель одаренности учеников в начальной школе. У одаренных учеников уровень развития теоретического мышления напрямую связан с интеллектом, и эта связь значительно сильнее, чем у обычных учеников начальных классов средней школы. Сами методики диагностики теоретического уровня мышления менее трудоемки. Для их проведения и обработки требуется меньше времени, чем для интеллектуальных тестов, а результаты, полученные с их помощью, могут быть использованы для определения уровня развития общих интеллектуальных способностей у учеников начальной школы.

Способность решать учебные задачи на теоретическом уровне мышления у учеников младших классов без специального обучения может выступать как один из показателей одаренности и заслуживает особого внимания. Необходимо проведение дальнейших исследований связи уровня развития отдельных компонентов теоретического мышления (анализа, планирования и рефлексии) с общими интеллектуальными способностями учеников начальной школы и ее возрастной динамики.

Литература

1. *Гуружапов В.А.* К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 79–85.
2. *Гуружапов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (дата обращения: 03.03.2014).
3. *Гуружапов В.А.* Предметная диагностика теоретического мышления учащихся (система Эльконина–Давыдова) // Вестник МАРО. 1998. № 4. С. 45–48.
4. *Гуружапов В.А.* Учет множественности решений задач, направленных на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
6. *Зак А.З.* Диагностика различий в мышлении младших школьников. Оценка готовности к начальной и средней школе. Контроль развития в период 6 – 10 лет. М.: Генезис, 2007. 160 с.
7. *Зак А.З.* Диагностика теоретического мышления у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 36–41.

8. *Зак А.З.* Развитие способности действовать «в уме» у школьников I–X классов // Вопросы психологии. 1983. № 1. С. 43–50.

9. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников : Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1980.

10. *Исаев Е.И.* Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 52–60.

11. *Логинова Г.П.* Диагностика умственного развития детей младшего подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 36 с.

12. *Логинова Г.П.* Тест умственного развития. Экспресс-диагностика для учащихся 3–4 классов (ТУР). Руководство по применению теста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 12 с.

13. *Медведев А.М., Нежнов П.Г.* Исследование теоретического анализа у школьников // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 137–143.

14. *Рубцов В.В.* О двух путях образования понятий у ребенка // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. С. 53–54.

15. *Федекин И.Н.* Планирование как операция в структуре теоретического мышления // Вестник МАРУ. 2002. № 9. С. 34–41.

Diagnosis of the Level of Development of Theoretical Thinking in Intellectually Gifted Younger Students

Ermakov S.S.,

Post-graduate Student, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, Sergey.ermakov85@yandex.ru

We describe the development of the theoretical thinking in primary school students and its relationship with intellectual ability in gifted children in elementary school (I-IV classes). We analyze the relation of theoretical thinking development to general intellectual abilities in gifted younger students (students of the Moscow school № 1514) and in general secondary school pupils. Based on this study, we obtained an idea of the extent to which the development of the theoretical level of thinking among primary school students may be an indicator of their general intellectual abilities, both present and potential. The author suggests that the result of solving problems in theoretical thought is directly linked with the level of intelligence in gifted students. Diagnostic techniques of theoretical way of thinking can be used to identify elementary school students with a high level of intellectual development and to predict the further development of their intellectual abilities.

Keywords: gifted students, theoretical thinking, intellectual ability, learning task.

References

1. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psihologicheskoy diagnostiki i korrektsii uchebnoy deyatel'nosti na urokah matematiki [To a question of a ratio of psychological diagnostics and correction of educational activity at mathematics lessons]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2000, no. 2, pp. 79-85.
2. Guruzhapov V.A. K problem otsenki metapredmetnoy kompetentnosti i spytuemyih [Elektronnyiy resurs] [To a problem of an assessment of metasubject competence of examinees] [An electronic resource]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education www.psyedu.ru]*, 2012, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (Accessed 28.12.2013).
3. Guruzhapov V.A. Predmetnaya diagnostika teoreticheskogo mishleniya ychashixsya (sistema Elchonina-Davidova) [objective diagnosis of pupil's theoretical thinking (system of Elconin-Davidov)] *Vestnik. Mezhdunarodnoy Associacii "Razvivaushee Obuchenie" [Herald of the International Association of developmental education]*, 1998, no. 4, pp. 45-48.
4. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti resheniy zadach na razvitie metapredmetnyih kompetentsiy v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebnorazvivayuschih situatsiy [The accounting of plurality of solutions of tasks on development of metasubject competences of stsenirovaniye process by the teacher of educational developing situations]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 40-45.

5. Davyidov V.V. Teoriya razvivayuschego obucheniya [The theory of developing training]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
6. Zak A. Z. Diagnostika razlichiy v mishlenii mladshix skholic. Ocenka gotovnosti k nachalnoy i sredney shole. Kontrol razvitiya v period 6-10 let. [Diagnosis differences in thinking of primary pupils. Readiness assessment of primary and secondary school. Control of development in the period of 6 - 10 years]. Moscow: Genezis [Genesis], 2007. 160 p.
7. Zak A.Z. Diagnostika teoreticheskogo mishleniya u mladshix skholic [Diagnosis of theoretical thinking in primary school children]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1997, no. 2, pp. 36-41.
8. Zak A.Z. Razvitie sposobnosti deystvovat «v ume» u scholic I-X klassov [Developing the ability to act "in the mind" of schoolchildren classes I-X]. *Voprosi psichologii [Questions of psychology]*, 1983, no. 1, pp. 43-50.
9. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo mishleniya u mladshix skholic. Diss. dokt. psichol. nauk [Development of theoretical thinking in primary school children. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1980.
10. Isaev E.I. Psichologicheskaya charakteristika sposobov planirovaniya u mladshix skholic [Psychological characteristics of planning methods in primary school children]. *Voprosi psichologii [Questions of psychology]*, 1984, no. 2, pp. 52-60.
11. Loginova G.P. Diagnostika umstvennogo razvitiya detey mladshego podrostkovogo vozrasta [Diagnosis of mental development of young adolescent]. Moscow: ANO «PEB», 2007. 36 p.
12. Loginova G.P. Test umstvennogo razvitiya. Ekspress-diagnostika dlya uchashchixsya 3-4 klassov (TUR). Ruchovodstvo po primeneniyu testa [Test of mental development. Express diagnostics for students grades 3-4. (TMD)]. Moscow: ANO «PEB», 2007. 12 p.
13. Medvedev A.M., Neznov P.G. Issledovaniye teoreticheskogo analiza u scholic [Study of the theoretical analysis in schoolchildren]. *Voprosi psichologii [Questions of psychology]*, 1989, no. 5, pp. 137-143.
14. Rubtsov V.V. O dvux putiyax obrazovaniya poniatiy u rebenka [About two ways of concept formation in the child]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1997, no. 3, pp. 53-54.
15. Fedekin I.N. Planirovanie kak operaciya v structure teoreticheskogo mishleniya [Planning as the operation in the structure of theoretical thinking]. *Vestnik Mezhdunarodnoy Associacii «Razvivaushee Obuchenie» [Herald of the International Association of developmental education]*, 2002, no. 9, pp. 34-41.

Представления о материнстве и возрастных особенностях детей у девушек старшего подросткового возраста

Крысько А.А.

психолог Научного центра перинатальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, thoughttouch@yandex.ru

Ланцбург М.Е.

кандидат биологических наук, руководитель Научного центра перинатальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, lantsburgme@mgppu.ru

Описаны и проанализированы данные об изменениях представлений о материнстве и о возрастных особенностях детей раннего возраста под влиянием беременности и опыта материнства у девушек старшего подросткового возраста (исследованы три группы: не имеющие детей, беременные и юные матери). В работе использовались: опросник «Представления о возрастных особенностях детей в каждом периоде его развития» (разработан Ланцбург М.Е., Крысько А.А.), рисуночный проективный тест «Я и мой ребенок», проективная методика «Материнский ТАТ», где в качестве стимульного материала было выбрано 5 репродукций картин С. Красаускаса «Материнство», представляющих родительство, материнство и роды. Результаты анализа позволили выделить основные тенденции, характерные для каждой из трех групп испытуемых.

Ключевые слова: подростковая беременность, юное материнство, девиантное материнство, представления о материнстве, представления о возрастных особенностях детей, подростковый возраст

Мировая статистика свидетельствует об увеличении числа беременностей среди подростков 15-16 лет. По данным за 2010 год в мире роженицами становятся более 15,5 миллионов подростков [19, 23]. Ежегодно в России 1,5 тысячи детей рождаются у девушек в возрасте до 15 лет, 16-30 тысяч детей рождаются у девушек до 17 лет (данные за 2006- 2012 гг.) [2,6,7,16,17,23]. Частота беременности у подростков за последние 20 лет (1992 – 2012гг.) возросла во многих странах и имеет выраженную тенденцию к дальнейшему увеличению. Ежегодно в мире проходят роды у 15 млн подростков, что составляет 2,0-4,5% от общего количества родов [5].

Для цитаты:

Крысько А.А., Ланцбург М.Е. Представления о материнстве и возрастных особенностях детей у девушек старшего подросткового возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko_Lancburg.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Krys'ko A.A., Lantsburg M.E. Representation of motherhood and age characteristics of infants in girls in their late teens [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Krysko_Lancburg.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ за 2011 год, Россия находится на первом месте в мире по числу абортотв: так заканчиваются 57% всех беременностей, при этом каждое пятое прерывание беременности приходится на тех, кто еще не достиг 18 лет. Одновременно важно отметить, что часть девушек к 18-летию успевают сделать несколько абортотв. В исследовании А.П. Галина различных аспектах абортотв у юных женщин, первобеременные девушки составили 68,7% выборки, а повторнобеременные, имевшие в анамнезе аборт - 25% [5].

По информации московского правительства, в 2010 году из 1470 забеременевших несовершеннолетних москвичек мамами стали 580 (39 %), остальные прервали беременность, при этом 20 (4 %) из 580 рожениц отказались от детей.

По социологическим данным [7] частота такого социального феномена, как отказ от ребенка, у юных матерей в 2-3 раза превышает этот показатель у женщин зрелого возраста.

Исследователи называют 3 основные причины такой статистики отказов [6,7,8,9,10,11,14,15,23]:

а) *позднее обнаружение беременности и обращение к врачу.* Девушки, которые хотели бы сделать аборт, но поздно узнали о беременности, оказываются вынужденными рожать. Но, не желая принимать на себя роль матери, предпочитают отказаться от ребенка;

б) *страх раскрытия беременности перед семьей.* В тех случаях, когда девушка, сохраняющая беременность вследствие позднего обнаружения или из жалости к ребенку, не имеет намерения убивать его, страх перед реакцией родителей лишает ее сил отстаивать перед ними свое право на материнство. В таких случаях чаще всего имеет место нарушение отношений девушки с собственной матерью, когда та упорно «не замечает» признаков беременности дочери;

в) *давление со стороны семьи.* Если в предыдущих типах ситуаций девушки скрывали беременность от семьи, то в данном случае – родные знают о беременности и именно они вынуждают девушку отказаться от ребенка.

В традиционной культуре раннее вступление в брак и рождение детей девушками старшего подросткового возраста считалось нормой, однако, задачи рассматриваемого этапа развития в современной культуре иные. Сегодня юные матери составляют одну из групп риска по расстройствам физического здоровья и девиантному материнству. По данным психологических исследований большинство юных беременных прерывают свои контакты с социумом: родителями, учебными заведениями, друзьями [1,2,3,11,12,23].

В докладе ЮНИСЕФ « О положении детей в мире, 2011 год», а так же докладе ООН «Цели развития тысячелетия: доклад за 2011 год» отмечается необходимость расширения доступа к информации и услугам, предназначенным для решения конкретных проблем в области охраны репродуктивного и сексуального здоровья, с которыми сталкиваются молодые люди, особенно неимущие девушки-подростки, беременные подростки и юные матери [24]. Исследователи подростковой беременности выделяют следующие трудности, возникающие у беременных подростков и юных матерей [1,2,3,11,12,13,14,15,16,19,21,23]:

- ◆ определенная физиологическая и психологическая неготовность к рождению и воспитанию ребенка;
- ◆ отсутствие мужа, либо, если он ровесник, его неготовность к созданию полноценной семьи;
- ◆ зависимость в принятии решения от родителей;
- ◆ неоднозначная эмоциональная реакция семьи на новость о беременности;
- ◆ необходимость закончить образование и получить работу;

- ◆ «правовая некомпетентность». Несовершеннолетние чаще всего плохо знают законы, не могут отстаивать свои права на ребенка;
- ◆ риск бесплодия после аборта;
- ◆ негативное отношение со стороны общества;
- ◆ повышенный риск отказа от ребенка после рождения.

Современные тенденции: снижение возраста вступления в половые отношения (данные исследований 2000-2004, 2008-2012 [7]) увеличение возраста зависимости от родителей [18], множественность моделей родительства [22, 23] - оказывают влияние на формирование родительской сферы в период полового созревания, делая этот этап необыкновенно сложным. Многие отечественные исследователи говорят о том, что задача предупреждения подростковой беременности нуждается как в анализе зарубежного опыта, так и в разработке программ, направленных на данную проблему [8, 12, 15, 23].

Диагностика психологической готовности к родительству – первый шаг по выявлению предпосылок к формированию условно нормативного или отклоняющегося родительского поведения у современных подростков. На основе диагностики можно обосновать меры по предупреждению ранней беременности и профилактике девиантного материнства в случае, если беременность уже наступила.

В 2012-2013 году авторами было проведено исследование представлений о материнстве и возрастных особенностях детей у девушек-подростков. В нем приняли участие 114 девушек в возрасте от 15 до 20 лет.

Работа проводилась на трех экспериментальных группах. Первую группу составили 64 девушки в возрасте от 15 до 19 лет, не имеющие детей. Вторую группу составили 34 юных матери в возрасте от 15 до 20 лет, имеющих по одному ребенку в возрасте от 4 месяцев до 2 лет. Третью группу составили 16 беременных девушек (III триместр) от 16 до 20 лет, ожидающие первого ребенка.

Для данного исследования был разработан авторский опросник «Представления о возрастных особенностях детей в каждом периоде его развития» (М.Е. Ланцбург, А.А. Крысько). Также использовались проективные методики: рисунок «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой и «Материнский ТАТ» (О.А. Копыл, Л.Л. Баз, О.В. Баженова). Для статистической оценки применялся критерий Пирсона (хи-квадрат).

Результаты исследования

Анализ данных по показателям желаемого количества детей показал, что достоверно меньше бездетных девушек (7,8%), чем беременных (75%) и матерей (70,5%) хотят одного ребенка ($p < 0,01$) и так же достоверно больше бездетных (62,5%), чем матерей (17,8%) и беременных (25%), хотят двух детей ($p < 0,01$).

Адекватные знания о возрасте от 0 до 3 лет чаще встречаются у матерей (55,8%), чем у беременных (37,5%; $p < 0,01$) и достоверно хуже знания об этом возрасте у девушек, не имеющих детей (6,35%; $p < 0,001$).

По пониманию потребностей двух последующих возрастных групп девушки трех выборок не имеют различий, а по подростковому возрасту большей компетенцией обладают девушки, не имеющие детей (68,7%) по сравнению с беременными (37,5%; $p < 0,01$), у них осведомленность о подростках такая же, как и о детях раннего возраста, и беременные по сравнению с матерями (26,4%; $p < 0,01$). Возможно, у матерей задачи подросткового возраста отходят на второй план.

Рисуночный тест «Я и мой ребенок» отражает восприятие ситуации беременности и материнства, а также характер отношений матери с ребенком. По рисунку «Я и мой ребенок»

наличие конфликта с материнством выявлено у большинства девушек, не имеющих детей, трети беременных и половины матерей. Качественный анализ показал, что в половине рисунков трех групп не прорисованы черты лица ребенка (свидетельство затруднений в установлении эмоционального контакта). Для подавляющего большинства рисунков во всех группах характерно присутствие образа мужчины, что отражает одну из задач возраста - развитие отношений со сверстниками противоположного пола. Специфичным для рисунков беременных подростков является изображение себя с животом, а не с ребенком (что свидетельствует на третьем месяце беременности об отсутствии субъектно-ориентированного отношения к ребенку). Специфичным для рисунков матерей является замещение образа ребенка на образы мягких зверушек (мишки, котят), красивые пейзажи, а также замена фигуры матери на образы солнца, сердечка, воды, что свидетельствует о личностной незрелости, неуверенности в себе как матери.

«Материнский ТАТ» представляет из себя тест, направленный на диагностику материнской сферы, и который впервые был применен в исследовании О.А. Копыл, О.В. Баженова, Л.Л. Баз о выделении факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка [11].

Девушкам предъявлялось 5 карточек с изображением картин С. Красаускаса из серии «Материнство», отражающие состояния материнства, родительства, родов. Использовались традиционные для методики ТАТ инструкция, запись и интерпретация данных. В высказываниях подростков выделялись основные темы и временная перспектива (направленность на будущее \ прошлое \ настоящее)

В ответах бездетных девушек преобладают темы, связанные с задачами возраста: взаимоотношения с противоположным полом, отношения в группе сверстников. В группе беременных преобладают ответы, связанные с абортом, родами, воспитанием ребенка. В группе юных матерей преобладают ответы, связанные с созданием семьи, поиском партнера, обустройством будущего для ребенка.

Анализ временной перспективы в рассказах по картинкам выявил, что направленность на будущее существенно чаще встречалась у беременных ($p < 0,01$) и у юных матерей ($p < 0,01$) по сравнению с группой бездетных девушек (соответственно, у девушек, не имеющих детей - 17,1% , у беременных - 62,5%, у юных матерей - 76,4%).

По методике «Материнский ТАТ» были выделены следующие тенденции:

- ◆ у подростков, не имеющих детей, переживания часто связаны с взаимодействием со сверстниками, что адекватно задачам пубертатного возраста;
- ◆ наличие беременности влияет на уход на дальний план переживаний, связанных со взаимодействием со сверстниками и появление переживаний, связанных с абортом (альтернативный вариант принятия решения), ребенком, родами и материнством;
- ◆ наличие ребенка влияет на снижение переживаний, связанных с взаимодействием со сверстниками и появление переживаний о родительстве, установок на создание семьи.

Таким образом, сравнительный анализ трех групп позволил констатировать следующее:

- девушки, не имеющие детей, хотели бы иметь больше детей, чем беременные и матери, которые ограничивались одним ребенком.

- у девушек, не имеющих детей, отмечались хорошие знания о подростках и практически отсутствовали знания о детях раннего возраста, у беременных в равной мере представлены знания о раннем и подростковом возрасте, а у матерей в два раза выше была частота адекватных ответов по раннему возрасту, чем по подростковому.

Итак, подростки плохо ориентируются в раннем возрасте, но беременность и рождение ребенка способствуют приобретению таких знаний.

Конфликт с материнством отмечен в большинстве рисунков как девушек, не имеющих детей, так и матерей, что свидетельствует о противоречии между их возрастными потребностями и потребностями ребенка. В то же время на рисунках беременных выраженный конфликт с материнством встречается в два раза реже, а благоприятная ситуация в два раза чаще, чем в двух других группах, что может быть объяснено наличием позитивных ожиданий на данном этапе развития материнства, которые затем уходят после встречи с реальным ребенком. Для беременных подростков и юных матерей характерно отсутствие субъектно-ориентированного отношения к ребенку.

По результатам, полученным с помощью проективной методики «Материнский ТАТ», можно выделить следующие тенденции: у подростков, не имеющих детей, переживания связаны с взаимодействием со сверстниками, что адекватно задачам пубертатного возраста, наличие беременности оказывает влияние на появление переживаний, связанных с абортом (как альтернативным вариантом принятия решения), переживаний о ребенке, родах и материнстве, а наличие ребенка влияет на появление переживаний о родительстве, создании семьи. У беременных и у юных матерей по сравнению с группой бездетных девушек усиливается направленность на будущее.

В подростковом возрасте у девушек только начинают появляться «зрелые» представления о материнстве и о родительстве, но основная задача подростка – это формирование собственной идентичности (самоопределение).

Если в подростковом возрасте девушка становится беременной, то возникает конфликт между задачами подросткового возраста и задачами материнства, при беременности девушки-подростка могут возникнуть следующие риски:

- ◆ проблемы с самоопределением у подростка;
- ◆ отказ от ребенка;
- ◆ нарушение детско-родительских отношений;
- ◆ проявление к ребенку пренебрежения или агрессии: риск девиантного материнства.

Тем не менее, подростки могут справляться с воспитанием своих детей, в то время как продолжают взрослеть сами, то есть вынашивание и рождение ребенка может оказывать влияние на самоопределение подростка. Для этого необходима работа специалиста с применением ресурсного подхода: содействие выработке индивидуального стиля воспитания ребенка с учетом: а) индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, б) ресурсов матери, в) ресурсов семьи, г) ближайшего социального окружения и д) ресурсов общества.

В дальнейших исследованиях имеет смысл рассмотреть психологические особенности материнской сферы девушек старшего подросткового возраста из образовательных учреждений различного типа, имеющих различный опыт семейного воспитания с целью выработки адресных программ подготовки к родительству и планирования желанного ребенка.

Данные о психологической готовности к материнству у девушек-подростков помогут своевременно диагностировать нарушения материнского поведения, создать в случае необходимости коррекционный маршрут, разработать профилактические меры.

Литература

1. *Айвазян, Е.Б., Павлова А.В.* Психологическая помощь женщинам в период беременности. Теоретический аспект // Медико-психологические аспекты современной перинатологии. М.: Издательство Института психотерапии. 2003. С. 76–79.
2. *Белогай К.Н.* Современные подходы к психологическому исследованию беременности [Текст] // Материалы научно-практической конференции. М.: РГУ. 2004. С. 54–63.
3. *Брутман В.И., Радионова М.С.* Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 38–41.
4. *Галин А.П.* Медицинские, социальные и психологические проблемы аборта у юных женщин: (Возможности реабилитации): Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. Ижевск. 2001.
5. *Журавлева И.В.* Социология здоровья и медицины. // Репродуктивное здоровье подростков и проблемы полового просвещения. 2004, с. 37–38, 41–44, 45–49.
6. *Коломейцев М.Г.* Программа полового просвещения учащихся // Материалы конференции «Социальные и клинические проблемы сексологии и сексопатологии». 2002. С. 163–164.
7. *Кон И.С.* О социологической интерпретации сексуального поведения // Социологические исследования. 2010. № 2. 154 с.
8. *Кон И.С.* Психология юношеской сексуальности // Советская педагогика . 2010. № 5. С. 66–75.
9. *Копыл О.А., Баженова О.В., Баз Л.Л.* Выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка // «Синапс». 1994. № 5. С. 15.
10. *Крысько А.А., Ланцбург М.Е.* Подростковая беременность и юное материнство. Причины, проблемы и пути решения (Из опыта работы Института прикладных наук, Гамбург, Германия) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. №1. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n1/58055.shtml> (дата обращения: 21.02.2014)
11. *Ланцбург М.Е.* Психологическая поддержка матерей группы риска как профилактика социального сиротства // Современные подходы к ранней профилактике социального сиротства и семейного неблагополучия. Опыт работы по реализации мероприятий Комплекса мер по преодолению социального

- сиротства в городе Москве на 2009–2011 гг. / Науч.ред. Н.Ю. Грачева.-М.: Старполиграф. 2010. С. 489–496.
12. *Ланцбург М.Е., Арчакова Т.О.* Исследование потребности в социально-психологической поддержке у матерей с детьми младенческого и раннего возраста. // Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей / Научные редакторы: Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. Редакционная коллегия: Н.Н. Авдеева, И.А. Корепанова, Е.В. Филиппова, М.: МГППУ. 2007. С. 133–141.
 13. *Силасте Г.Г.* Российская женщина в условиях кризиса // материалы научно-практической конференции к 30-летию принятия Конвенции ООН «О ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин». 2009. С.10–21.
 14. *Филиппова Г.Г.* Материнство и основные аспекты его исследования в психологии // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 22–36.
 15. *Филиппова Г.Г.* Нарушение репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Журнал практического психолога. 2003. № 4-5. С. 83–108.
 16. Фонд Организации Объединенных Наций в области народонаселения. Вступление девочек во взрослую жизнь: удовлетворение потребностей девочек-подростков в области охраны сексуального и репродуктивного здоровья // [Электронный ресурс]: URL: <http://www.un.org/ru/events/populationday/brochure2013.pdf> (Accessed 15.01.2014).
 17. *Янк К.* Опасность ранних сексуальных отношений для психического развития и будущей жизни в браке // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 160–163.
 18. *Arnett J.J.* Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. May 2000. Vol 55(5). P. 469–480.
 19. *Biel S.* Schwangerschaft im Jugendalter eine Darstellung ausgewalter Aspekte zum Verstandnis fruher Schwangerschaften in Deutschland.Hochschule fur angewandte Wissenschaften Hamburg Fachbereich Sozialpadagogik / Sabine Biel. Institut: Department Soziale Arbeit. 2006. 91 p.
 20. *Kluge N.* Bestraft und ausgegrenzt? Ich und ein Baby: Gefühle, Gedanken, Erfahrungen/ Norbert Kluge // Deutscher Taschenbuch Verlag. 1999. P. 114–116.
 21. *Seyler H.* Jetzt bloß kein Kind! Schwangerschaftsabbrüche bei minderjährigen Mädchen. Medizinischer Eingriff. Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung / Helga Seyler // Zeitschrift für Sozialpsychologie. 1999. №27. P. 70–80.
 22. *Schmidt P.* Das Wissen und die Einstellungen junger Erwachsener zu Sexualität, Verhütung und Schwangerschaft /Piter Schmidt // In: BZGA Forum 2\3. 2006. 75 p.

23. *Ziegenhain U.* Intervention bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen. Frühe Hilfen. Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung, Gießen: Psychosozial-Verlag / Ute Ziegenhain, Ruth Dreisörner // Journal für Sozialforschung. 2003. №33. P. 24–32.

Representation of Motherhood and Age Characteristics of Infants in Girls in their Late Teens

Krys'ko A.A.,

Psychologist, Research Center for Perinatal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, thoughttouch@yandex.ru

Lantsburg M.E.,

PhD in Biology, Head of the Research Center of Perinatal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, lantsburgme@mgppu.ru

We describe and analyze data on changes in the representations of motherhood and age characteristics of infants under the influence of pregnancy and motherhood experiences with girls in their late teens (we studied three groups: having no children, pregnant women and young mothers). We used questionnaire "Representations of characteristics of children in each period of their development" (designed by M.E. Lantsburg, A.A. Krys'ko), pictorial projective test, "Me and my child", projective technique "Mothers TAT", with 5 reproductions of paintings "Motherhood" by S. Krasauskas representing parenting, motherhood and childbirth, selected as stimulus material. The results of analysis were used to identify the main trends for each of the three groups of subjects.

Keywords: teenage pregnancy, young motherhood, deviant motherhood, perceptions of motherhood, representation of age characteristics of infants, adolescence

References

1. Aivazian E.B., Pavlova A.V. Psikhologicheskaja pomoshch' zhenshchinam v period beremennosti. Teoreticheskii aspekt [Psychological assistance to women during pregnancy. Theoretical aspect]. Mediko-psikhologicheskie aspekty sovremennoi perinatologii [Medical and psychological aspects of modern perinatology]. Moscow: Publ. Institut psikhoterapii, 2003. 112 p.
2. Belogai K.N. Sovremennye podkhody k psikhologicheskomu issledovaniuu beremennosti [Modern approaches to the psychological study of pregnancy]. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii. Moscow: RGU, 2004. 498 p.
3. Brutman V.I., Radionova M.S. Formirovanie privyazannosti materi k rebenku v period beremennosti [Formation of attachment to mother to child during pregnancy]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1997, no. 6, pp. 38–41.
4. Galin A.P. Meditsinskie, sotsial'nye i psikhologicheskie problemy aborta u iunyh zhenshchin. Avtoref. diss. kand. med.nauk. [Medical, social and psychological problems in young women abortion. Ph. D. (Medicine) Thesis]. Izhevsk, 2001. 25 p.
5. Zhuravleva I.V. Sotsiologiya zdorov'ia i meditsiny. Reproduktivnoe zdorov'e podrostkov i problemy polovogo prosveshcheniia [Sociology of Health and Medicine. Adolescent reproductive health and sexuality education problems], 2004. 123 p.

6. Kolomeitsev M. G. Programma polovogo prosveshcheniia uchashchikhsia [Program of sex education students]. Materialy konferentsii «Sotsial'nye i klinicheskie problemy seksologii i seksopatologii», 2002, pp. 163–164.

7. Kon I. S. O sotsiologicheskoi interpretatsii seksual'nogo povedeniia [On the sociological interpretation of sexual behavior]. *Sotsiologicheskie issledovaniia [Sociological studies]*, 2010, no. 2, pp. 113–122.

8. Kon I. S. Psikhologiiia iunosheskoj seksual'nosti [Psychology of adolescent sexuality]. *Sovetskaia pedagogika [Soviet pedagogy]*, 2010, no. 5, pp. 66–75.

9. Kopyl O.A., Bazhenova O.V., Baz L.L. Vydelenie faktorov i uslovii psikhologicheskogo riska dlia budushchego razvitiia rebenka [Allocation of factors and conditions of psychological risk for the future development of the child]. Moscow: Sinaps, 1994, no. 5, 180 p.

10. Krys'ko A.A., Lantsburg M.E. Podrostkovaia beremennost' i iunoe materinstvo. Prichiny, problemy i puti resheniia (Iz opyta raboty Instituta prikladnykh nauk, Gamburg, Germaniia) [E-resource]. [Teenage pregnancy and early maternity. Reasons, problems and ways out (By experience of Hamburg Institute of Applied Sciences, Germany)]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiiia [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2013, no.1. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n1/58055.shtml> (Accessed:21.02.2014)

11. Lantsburg M.E. Psikhologicheskaiia podderzhka materei gruppy riska kak profilaktika sotsial'nogo sirotstva [Psychological support for mothers at risk of prevention of social orphanhood]. Grachev N.Yu., ed. Moscow: Starpoligraf, 2011. 630 p.

12. Lantsburg M.E., Archakova T.O. Issledovanie potrebnosti v sotsial'no-psikhologicheskoi podderzhke u materei s det'mi mladencheskogo i rannego vozrasta [Research needs in the social and psychological support for mothers with children of infant and young child]. Rebenok v sovremennom obshchestve. Sbornik nauchnykh statei [Child in today's society. Collected articles]. Obukhova L.F., eds. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), 2007. 336 p.

13. Silaste G.G. Rossiiskaia zhenshchina v usloviakh krizisa [Russian woman in a crisis]. Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii k 30-letiiu priniatiia Konventsii OON «O likvidatsii vsekh form diskriminatsii v otnoshenii zhenshchin», 2009. 120 p.

14. Filippova G.G. Materinstvo i osnovnye aspekty ego issledovaniia v psikhologii [Motherhood and the main aspects of his research in psychology]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2001, no.2, pp. 22–36.

15. Filippova G.G. Narushenie reproduktivnoi funktsii i ikh sviaz' s narusheniami v formirovanii materinskoj sfery [Reproductive disorders and their relationship to abnormalities in the formation of the parent scope]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of Practical Psychology]*, 2003, no. 4-5, pp. 83–108.

16. Fond Organizatsii Obedinennykh Natsii v oblasti narodonaseleniia. Vstuplenie devochek vo vzrosliuiu zhizn': udovletvorenie potrebnosti devochek-podroستkov v oblasti okhrany seksual'nogo i reproduktivnogo zdorov'ia [Entry girls to adulthood : the satisfaction of adolescent girls in the field of sexual and reproductive health], 2012. Available at : <http://www.un.org/ru/events/populationday/brochure2013.pdf> (Accessed:21.02.2014)

17. Iank K. Opasnost' rannikh seksual'nykh otnoshenii dlia psikhicheskogo razvitiia i budushchei zhizni v brake [Dangers of early sexual relations for mental development and future married life]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2006, no. 4, pp. 160–163.

18. Arnett J.J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 2000, no. 55. 635 p.

19. Biel S. Schwangerschaft im Jugendalter eine Darstellung ausgewalter Aspekte zum Verstandnis fruher Schwangerschaften in Deutschland. Hochschule fur angewandte Wissenschaften Hamburg Fachbereich Sozialpadagogik. Institut: Department Soziale Arbeit, 2006. 91 p.

20. Kluge N. Bestraft und ausgegrenzt? Ich und ein Baby: Gefühle, Gedanken, Erfahrungen. Deutscher Taschenbuch Verlag, 1999. 231 p.

21. Seyler H. Jetzt bloß kein Kind! Schwangerschaftsabbrüche bei minderjährigen Mädchen. Medizinischer Eingriff. Hamburgische Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung, 1999, no. 23. 130 p.

22. Schmidt P. Das Wissen und die Einstellungen junger Erwachsener zu Sexualität, Verhütung und Schwangerschaft. BZGA Forum 2\3, 2006. 75 p.

23. Ziegenhain U. Intervention bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen. Frühe Hilfen. Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung, Gießen: Psychosozial-Verlag. *Journal für Sozialforschung*, 2003, no. 33. 105 p.

Изучение психологических особенностей адаптации студентов-сирот начального этапа обучения и студентов – воспитанников семей

Заморуева В.В.,

аспирант Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды (ХНПУ), практический психолог, государственное учебное заведение «Мелитопольский профессиональный лицей железнодорожного транспорта» (ГУЗ «МПЛЖТ»), Мелитополь, Запорожская обл., Украина, zamoruevavera@mail.ru

Представлены материалы изучения психологических особенностей сирот юношеского возраста – состояния их психологической адаптированности к условиям обучения в вузе по сравнению с нормой (за которую приняты показатели студентов, проживающих в семье). Предполагалось, что уровень адаптированности у студентов-сирот значительно меньший, чем у остальных студентов, в силу особенностей их жизненных обстоятельств (материнской депривации, проживания в учреждениях интернатного типа, иногда плохой наследственности, нехватки навыков самостоятельности в бытовых вопросах, личностных проблем). Результаты обследования 49 студентов-сирот (26 девушек и 23 юношей) и 49 студентов-первокурсников, воспитывавшихся родителями (28 девушек и 21 юношей), подтвердили эту гипотезу и позволили говорить о том, что студенты-сироты нуждаются в специальной психологической помощи в процессе обучения в вузе для становления в личностном и профессиональном плане.

Ключевые слова: адаптация, сирота, депривация, студенческий возраст, самооценка, конфликтостойкость, барьеры в общении, мотивация к обучению, тревожность.

Долгое время адаптация понималась как приспособление (Ф.З. Меерсон). Такой подход характерен и для современных теоретических и прикладных исследований. Его правомерность подтверждает этимология. Термин «адаптация» происходит от позднеолатинского «adaptatio», что означает «приспособление» [9]. В этом контексте – результат (и процесс) взаимодействия живых существ и окружающей среды, который приводит к их оптимальному приспособлению к жизнедеятельности.

Для цитаты:

Заморуева В.В. Сравнение психологических особенностей адаптации студентов-сирот начального этапа обучения с адаптационным потенциалом студентов воспитанников семей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Zamorueva.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Zamorueva V.V. Comparison of the psychological characteristics of adaptation in orphan students of initial learning stage to adaptation potential in students brought up in families [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Zamorueva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Адаптация компенсирует недостаток привычного поведения в новых условиях. Благодаря ей создается возможность ускорения оптимального функционирования организма, личности в непривычной обстановке. Если адаптация не наступает, то возникают дополнительные трудности в усвоении предмета деятельности – дезадаптация.

Психологическая адаптация как основной механизм социализации личности сама по себе представляет сложную систему и включает следующие элементы: 1) когнитивные, психические процессы – ощущения, восприятия, представления, память, мышление, воображение и пр.; 2) эмоционально – чувственные процессы и состояния; 3) волевые процессы, имеющие выход в практику поведения.

Процесс социально-психологической адаптации включает в себя две стороны – объективную и субъективную. Объективная состоит в том, что человек со дня своего рождения приобретает различные социальные свойства, отражающие его место в системе общественных отношений. С детства и до самой смерти идет непрерывный процесс развития механизмов адаптации. В нем принимают активное участие окружающая социальная среда (родители, друзья и т. д.), а так же различные социальные институты (система образования, воспитания, средства массовой информации и пр.). Субъективная состоит в том, что процесс социально-психологической адаптации человека связан с его половозрастными особенностями, личными качествами, взглядами, убеждениями и т. д.

И здесь во многом проявляется активная роль личности, ее желание или нежелание изменить или усвоить существующие социальные ценности.

Отсюда эффективность социальной и психологической адаптации человека зависит от взаимодействия объективных условий (социальное происхождение, образовательный уровень, природные задатки, непосредственная среда – семья, школа, трудовой коллектив, неформальное окружение и т. д.) и субъективных индивидуальных особенностей (сама личность, ее активная или пассивная позиция, ее способности к творческой деятельности и т.п.).

Существует несколько подходов к изучению проблемы адаптации. Концепции гомеостаза при рассмотрении адаптационных процессов придерживаются такие авторы как У. Кенон, А.Д. Слоним и др. В соответствии с этой концепцией гомеостаз понимается как стабильность определенных показателей организма, являющейся необходимым условием жизнедеятельности любой биологической системы. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза и реализуются в трех функциональных направлениях: физиологическом, психологическом и социальном. Психологическую адаптацию человека можно определить как приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с социальными требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами, интересами.

Существует также системный подход к изучению проблемы адаптации (В.Г. Асеев, А.А. Налчаджян, В.П. Казначеев), где адаптация понимается как способность системы изменяться для поддержания равновесия со средой.

Согласно гуманистической концепции (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт) процесс социальной адаптации человека состоит в уменьшении той составляющей Я, которая является нашей внутренней сущностью в стремлении получить положительное отношение со стороны окружения. Адаптация как условие формирования реального Я под воздействием мнений значимых других формирует нередко дисконгруэнтность между мыслями, чувствами, поведением и реальным Я человека.

В теории адаптационного синдрома (Г. Селье) было показано значение стресса для повышения сопротивляемости организма и психики. Применительно к социальной адаптации можно сказать, что невозможность приспособиться к существованию в

определенной среде, быть в состоянии гомеостаза приводит к фрустрации, тревоге, что мобилизует защитные резервы организма, отвлекая их на защиту и реакции стресса от процессов самореализации.

Деятельностный подход (В.И. Медведев, В.М. Мясичев) изучает процессы адаптации в процессе трудовой деятельности человека.

На современном этапе наука делает акцент на изучении внутренних интегральных факторов – личности. Взаимодействуя с окружающей средой и с собой, человек представляется активным субъектом общечеловеческого опыта. Необходимость адаптации активизирует жизненный потенциал человека и его влияние на окружающий мир. Личность несет ответственность за успешность, выбор стратегии и результат адаптации (Г.О. Балл, А.О. Реан и др.) [2; 13].

Множество исследований посвящено проблеме адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить адаптацию к обучению в вузе как сложный многофакторный процесс включения студентов в новую образовательно-воспитательную систему, в новую систему требований и контроля, новый коллектив, а для многих в новые жизненные условия. С позиции российского исследователя Н.О. Багачкиной [1] адаптация студентов-первокурсников к новым условиям обучения – это сложный многофакторный двухсторонний процесс, который предусматривает повышение образовательного уровня, психологический комфорт, умение взаимодействовать с ровесниками и педагогами.

По мнению В.П. Казмиренко, социально-психологическая адаптация студентов в вузовской среде состоит из: во-первых, профессиональной адаптации, что обуславливает приспособление к содержанию, условиям и самостоятельной организации учебной деятельности, формирование навыков и направленности в учебной и научной работе; во-вторых, активного или пассивного приспособления личности к окружению, построения взаимоотношений в студенческих группах, формирование стиля личностного поведения; в-третьих, социально-профессиональной адаптации как принятия общественных требований к будущей профессиональной деятельности [6].

Студенческий возраст, как и любая другая стадия жизненного пути человека, имеет свою неповторимую специфику. Еще К.Д. Ушинский считал, что возраст 16–23 года является «решающим», указывая, что именно в этом возрасте определяется направление мыслей человека и его характер [8].

Начало обучения в вузе хронологически совпадает с новой стадией психологического развития человека – активным формированием его социальной зрелости, интенсивным нравственным и интеллектуальным развитием, моделированием жизненного пути. От того, как происходит адаптация к учебной, общественной, научной деятельности вуза зависит общий процесс социализации юношей и девушек, становление студента как профессионала.

По данным исследователей, биофизиологическая адаптация к учебному процессу длится около двух недель, психологическая адаптация – около двух месяцев, социально-психологическая адаптация длится до трех лет [14].

Однако проблема адаптации студентов до сих пор остается актуальной, также как и проблема становление личности человека, воспитывающегося без родителей (сирот). Многие авторы (А. М. Прихожан, Н.Н. Толстых, В.С. Мухина, И.В. Пеша, В.Н. Ослон, Е.В. Селенина и др.) [10; 11; 12; 17] уделяют внимание проблеме формирования личности сироты в детском и подростковом возрасте, однако данные о психологических особенностях сирот юношеского возраста ограничены. Последнее стало одной из причин организации и проведения нами специального исследования, направленного на изучение особенностей протекания адаптационного процесса сирот в период их обучения в вузе.

В основу работы легло предположение о том, что уровень адаптированности у студентов-сирот значительно меньший, чем у остальных студентов в силу особенностей их жизненных обстоятельств (материнской депривации, проживания в учреждениях интернатного типа, иногда плохой наследственности, нехватки навыков самостоятельности в бытовых вопросах, личностных проблем).

Для сравнения уровня адаптированности студентов-сирот с нормой, было осуществлено сопоставление этого показателя с таковым у обычных студентов-первокурсников, которые воспитывались в семьях. В исследовании принимали участие две выборки, к первой принадлежали 49 студентов-сирот (26 юношей и 23 девушек) Мелитопольского государственного педагогического университета им. Б. Хмельницкого начальных лет обучения (I–III курсов). Исследование проводилось среди студентов трех курсов, так как имеющиеся в нашем распоряжении данные [9] указывают, что адаптация длится до трех лет. Вторая выборка – студенты – первокурсники, воспитывающиеся в семьях, юноши и девушки в количестве 49 человек (две академгруппы) – 21 юноша и 28 девушек.

В работе использовалось тестирование с помощью методики «Самооценка психологической адаптированности» [15]. Обработка полученных результатов проводилась с использованием методов математической статистики, которые позволили сравнить средние двух совокупностей [7, с. 335]. Результаты полученных данных представлены в табл.

Таблица

Результаты исследования уровня адаптации

Уровень Показатель	Низкий		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Высокий	
	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)	чел.	(%)	чел.
Студенты-сироты	26,5	13	34,7	17	12,3	6	10,2	5	16,3	8
Студенты-первокурсники	0	0	10,2	5	18,3	9	38,8	19	32,7	16

Итак, из представленных в таблице данных, мы видим, что у большинства сирот преобладает уровень адаптации ниже среднего (34,7 %) и низкий (26,5 %), у студентов же, воспитывающихся в семьях адаптация в основном на уровне выше среднего (38,8 %) и высоком (32,7 %). Методом математической статистики убедимся в значимости полученных результатов [7].

Для проверки значимости разницы показателей адаптированности студентов-сирот и студентов из семей воспользуемся методом математической статистики сравнения средних двух совокупностей. За проверяемую гипотезу $H_0: \bar{x}_0 = \bar{y}_0$ принимаем равенство двух генеральных совокупностей: адаптации студентов-сирот и студентов, воспитывающихся с

родителями. В качестве альтернативной гипотезы принимаем $H_1: \bar{x}_0 > \bar{y}_0$. Если количество студентов в двух выборках одинаково $n_1 = n_2 = 49$, средняя адаптация студентов-первокурсников $\bar{x} = 6,72$, а у студентов-сирот $\bar{y} = 5,3$ и предварительно было установлено, что дисперсии адаптированности в двух группах равны соответственно $\sigma_x^2 = 3,8$ и $\sigma_y^2 = 4,5$, то на уровне значимости $\alpha = 0,05$ выясним, существенно ли различие в адаптации между сиротами и несиротами.

При выполнении гипотезы H_0 фактическое значение статистики критерия:

$$t = \frac{6,72 - 5,3}{\sqrt{\frac{4,5}{49} + \frac{3,8}{49}}} = 3,55$$

При альтернативной гипотезе H_1 критическое значение статистики находим из условия $\Phi(t_{кр}) = 1 - 2\alpha = 1 - 2 \cdot 0,05 = 0,9$, откуда по таблице значений функции Лапласа $t_{кр} = t_{0,9} = 1,64$. Т.к. фактически наблюдаемое значение $t = 3,55$ больше критического значения, то гипотеза H_0 отвергается, т.е. на 5 % уровне значимости можно сделать вывод, что адаптация студентов несирот выше, чем у сирот.

Изучая адаптацию сирот, мы, опираясь на ранее проведенные исследования в сфере адаптации у студентов, выбрали для изучения такие показатели, которые, по нашему мнению, сопровождают и обуславливают уровень адаптации к социуму [3; 4; 5; 6; 8; 16; 17]: самооценка, тревожность, конфликтостойкость, барьеры в общении и мотивация к обучению. Данные характеристики исследованы с помощью следующих методик: шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина), вербальная диагностика самооценки личности, диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко), определение уровня конфликтостойкости [15]. Результаты представлены на рис.

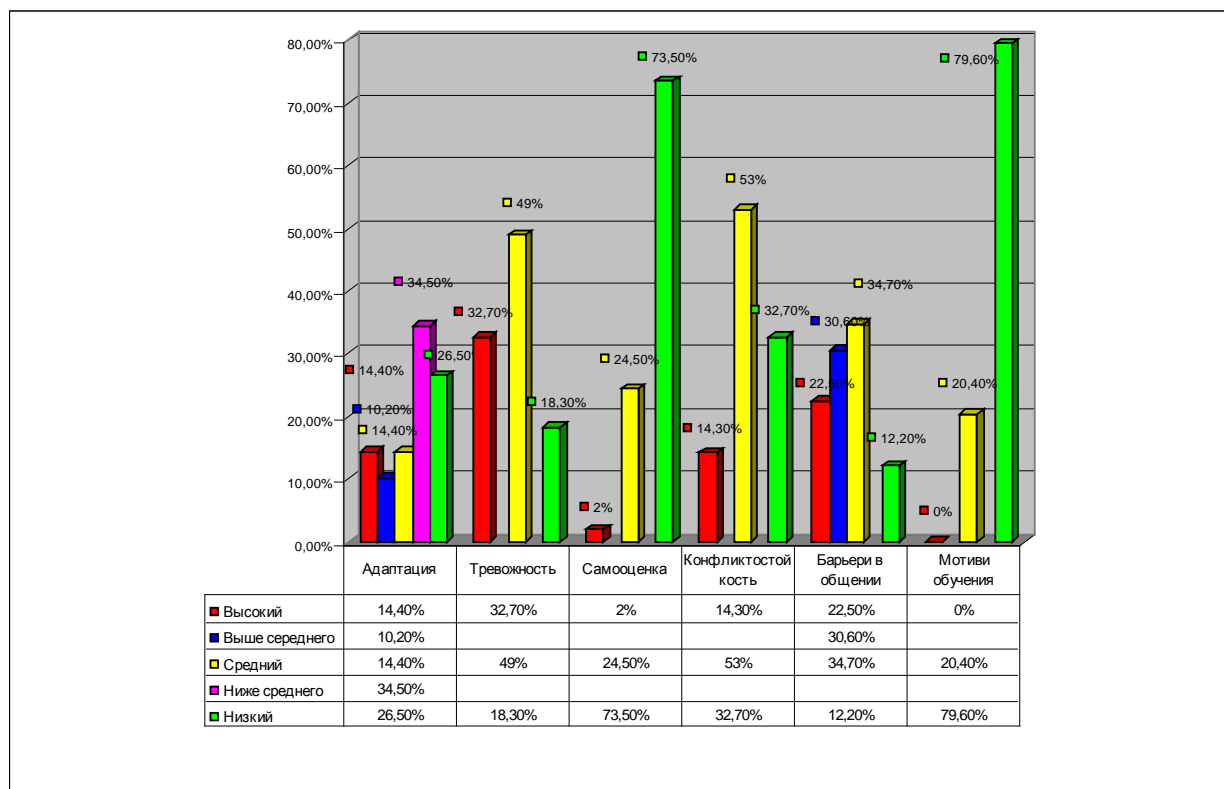


Рис. Уровни адаптации, тревожности, самооценки, конфликтостойкости, барьеров в общении, мотивов обучения студентов-сирот Мелитопольского государственного педагогического университета им. Б. Хмельницкого:

- - высокий;
- - выше среднего;
- - средний;
- - ниже среднего;
- - низкий

Как мы видим, у сирот в юношеском возрасте больше всего страдает самооценка – у 73,5 % респондентов она низкая, также повышена тревожность: у 49 % средний и у 32,7 % высокий уровень тревожности. Затруднены контакты с окружающими из-за конфликтности (у 53 % средний уровень и у 32,7 % низкий уровень конфликтостойкости) и барьеров в общении (низкий уровень (норма) всего у 12,2 % респондентов). Среди барьеров в общении у студентов-сирот преобладают: неадекватное проявление эмоций (у 55,5 % опрошенных), нежелание эмоционально сблизиться с людьми (48,2 %), невыразительность эмоций (33,3 %), также присутствуют такие проблемы как: неумение управлять своими эмоциями (у 22,2 % сирот) и преобладание негативных эмоций (у 14,8 %). Пониженный интерес к учебе обуславливается значительным преобладанием у студентов-сирот низкой мотивации к обучению (у 79,6 % респондентов), при этом высокой мотивации к учебе не выявлено ни у одного сироты.

Подведем итоги.

1. Проведено исследование адаптированности студентов сирот к условиям обучения в вузе с диагностированием сопутствующих проблем и сравнили данный фактор с нормой, приняв за таковую показатели адаптированности первокурсников, воспитывающихся родителями. Обработали полученные данные методом математической статистики.

2. Подтверждена гипотеза о том, что уровень адаптации обычных студентов-первокурсников не совпадает с таковым у студентов-сирот – находится в гораздо худшем состоянии. Тем более что для исследования взяты сироты не только I курса, но и II–III курсов.

3. Полученные данные позволяют предположить, что процесс адаптации протекает у сирот отлично от нормы. Если, согласно исследованиям (Н. Хазратова, С. Гапонова, М. Делеу и др.) обычные студенты ко второму-третьему курсу уже вполне адаптируются, то наши результаты свидетельствуют о том, что у студентов-сирот к этому времени адаптации так и не происходит [3; 4; 16]. Это тем более важно, если учесть, что юность – последний этап в формировании личности и что именно на этом этапе человек овладевает профессией. Если по каким-то причинам адаптация к условиям учебного заведения не состоялась, то это означает, что студент не овладевает профессиональными навыками в полной мере, а значит, государство теряет специалиста, рабочую единицу.

4. Результаты работы позволяют обосновать необходимость оказания психолого-педагогической помощи студентам-сиротам в приобретении навыков адаптации. Как показывают наши предыдущие исследования, такие учащиеся имеют специфические проблемы, лежащие в основе их плохой адаптированности: низкая самооценка, повышенная тревожность, неумение взаимодействовать с окружающими, что выражается в повышенной конфликтности и барьерах общения, преобладании низкой мотивации к обучению. Поэтому при работе по повышению адаптации студентов-сирот рекомендуется сосредоточить внимание прежде всего на самооценке данной категории студенчества. Поскольку у большинства сирот самооценка низкого уровня, это мешает эффективно взаимодействовать с социумом, правильно понимать его требования, а значит, и адаптироваться в нем. Еще одним слабым местом сирот юношеского возраста является недостаток навыков эффективной коммуникации с окружающими (отсюда повышенная конфликтность, тревожность во взаимоотношениях). Для успешного включения сироты в среду вуза необходимо провести курс тренингов общения. Также для улучшения уровня учебной успеваемости необходимо работать над повышением учебной мотивации сирот. Исследования А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых и др. показали, что в умственном развитии сироты не уступают своим сверстникам, однако у них часто отсутствуют навыки приобретения знаний: самостоятельной работы над учебным материалом, его обработкой и усвоением. Поэтому при коррекции адаптации студентов-сирот к вузу необходимо сосредоточить свое внимание и на приобретении студентами навыков обучения, что позволит им почувствовать себя более успешными в студенческой среде, а значит, и легче к ней адаптироваться.

Литература

1. Багачкина Н.А. Учет индивидуальных стилей обучения студентов как основа успешной адаптации при организации учебной деятельности // Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сб. науч. статей. Вып. 3. Саратов: Изд-во Саратов. педин-та, 2000. С. 108–110.

2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92–99.

3. Гапонова С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 3. С. 131–135.

4. Делеу М.В. Некоторые особенности проявления личностных свойств студентов-первокурсников в условиях адаптации к вузу Текст./ М.В. Делеу // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. Кишинев: ШТИИНЦА, 1990. С. 29–41.

5. Зарембо Н.А. Оптимизация вузовской адаптации студентов из сельских районов Крайнего Севера [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2012. № 4. URL:<http://psyedu.ru/journal/2012/4/3157.phtml> (дата обращения: 17.12.2013).

6. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії // Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 6. С.76–78.

7. Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 543 с.

8. Левківська Г. П. Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. Посібник. К.: Либідь, 2001. 128 с.

9. Медведев В. И. О проблеме адаптации // Компоненты адаптационного процесса/ Под ред. В.И. Медведева. Л.: Наука, 1984. С. 3–16.

10. Ослон В.Н., Косьянова Е.В. Влияние травмы сиротства на аффективно-личностную сферу подростка в условиях родственной и неродственной опеки [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/na_poroge_vzrosleniya/issue/48353.shtml (дата обращения: 17.12.2013).

11. Ослон В.Н., Селенина Е.В., Шехорина А.В. Профессиональный стандарт специалиста по реабилитационной работе как механизм институционализации реабилитационной деятельности в России [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Oslon_Selenina_Shehorina.phtml (дата обращения: 7.12.2013).

12. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб: Питер, 2005. 400 с.

13. Реан А.А. Психологическая адаптация. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

14. Симеева И. Н. Динамика эмоционально-чувственного состояния личности в процессе адаптации к деятельности. Калининград: Изд-во КГУ, 2002. 129 с.

15. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

16. Хазратова Н. Психологічна адаптація першокурсників : типові проблеми та шляхи їх вирішення // Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі: Збірник наукових статей. Луцьк: Волин. держ. ун-т. РВВ «Вежа», 1999. 91 с.

17. Шульга Т.И., Татаренко Д.Д. Психологические особенности подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. №2. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/2/Shulga_Tatarenko.phtml (дата обращения: 17.12.2013).

Comparison of the Psychological Characteristics of Adaptation in Orphan Students of Initial Learning Stage to Adaptation Potential in Students Brought up in Families

Zamorueva V.V.,

Post-graduate Student, G.S. Skovoroda Kharkov National Pedagogical University, Practicing Psychologist, Melitopol Vocational School of Railway Transport, Melitopol, Zaporozhye, Ukraine, zamoruevavera@mail.ru

We present a study of psychological characteristics of preadult orphans, their psychological adaptation to the conditions of learning in high school compared to the norm population (students living in family). We assumed that the level of adaptation of the orphan students is significantly smaller than in other students, because of their special life circumstances (maternal deprivation, living in residential care institutions, sometimes bad heredity, lack of life skills in everyday issues, personal problems). The results of the survey of 49 orphan students (26 girls and 23 boys) and 49 first-year students brought up by parents (28 girls and 21 boys), confirmed this hypothesis and allow us to tell that orphan students need special psychological help in the learning process in high school to grow at a personal and professional level.

Keywords: adaptation, orphan, deprivation, student age, self-esteem, conflict resistance, communication barriers, motivation to learn, anxiety.

References

1. Bagachkina N.A. Uchet individual'nykh stilei obucheniia studentov kak osnova uspezhnoi adaptatsii pri organizatsii uchebnoi deiatel'nosti [The account of individual learning styles of students as the basis for successful adaptation in the organization of training activities]. *Voprosy biologii, ekologii i metodiki obucheniia: Sbornik nauchnykh statei* [The questions of biology, ecology and teaching methods: Collected articles]. Vyp.3. Saratov: Publ. Sarat. pedin-ta, 2000, pp. 108-110.
2. Ball G.A. Poniatie adaptatsii i ego znachenie dlia psikhologii lichnosti [The concept of adaptation and its implications for the psychology of personality]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1989, no. 1, pp. 92-99.
3. Gaponova S.A. Osobennosti adaptatsii studentov vuzov v protsesse obucheniia [Features of adaptation of university students in the learning process]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1994. Vol. 15, no. 3, pp. 131-135.
4. Deleu M.V. Nekotorye osobennosti proiavleniia lichnostnykh svoistv studentov-pervokursnikov v usloviakh adaptatsii k vuzu [Some features of the manifestation of personality traits freshmen in adapting to university]. *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty adaptatsii studentov k uchebnomu protsessu v vuze* [Psychological-pedagogical aspects of adaptation of students to the educational process at the university]. Kishinev: ShTIINTsA, 1990, pp. 29-41.
5. Zarembo N.A. Optimizatsiia vuzovskoi adaptatsii studentov iz sel'skikh raionov Krainego Severa [Optimizing adaptation of university students from rural areas of the Far North]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru*, [Psychological Science and Education

PSYEDU.ru, 2012, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3157.phtml> (Accessed 17.12.2013).

6. Kazmirenko V.P. Programa doslidzhennia psikhologo-sotsial'nikh chinnikov adaptatsii molodoi liudini do navchannia u VNZ ta maibutn'oi profesii [Research Program of psycho-social factors adaptation of a young man to study at the university and the future of the profession]. *Praktichna psikhologiya ta sotsial'na robota [Practical psychology and social work]*, 2004, no. 6, pp. 76–78.

7. Kremer N.Sh. Teoriia veroiatnostoni i matematicheskaia statistika: Uchebnik dlia vuzov [Probability theory and mathematical statistics: Textbook for high schools]. Moscow: IuNITI-DANA, 2003. 543 p.

8. Levkivs'ka G. P. Sorochins'ka V.Є., Shtifurak V.S. Adaptatsiia pershokursnikiv v umovakh vishchogo zakladu osviti: navch. posibnik [Adaptation freshmen in terms of higher education institution: study guide] Kiev: Libid', 2001. 128 p.

9. Medvedev V. I. O probleme adaptatsii [Problem of adaptation]. Komponenty adaptatsionnogo protsessa [Components of the adaptation process]. Leningrad: Nauka, 1984. pp. 3–16.

10. Oslon V.N., Kos'ianova E.V. Vliianie travmy sirotstva na affektivno-lichnostnuiu sferu podrostka v usloviakh rodstvennoi i nerodstvennoi opeki [Effect of abandonment trauma to the affective-personal sphere teenager in the conditions related and unrelated custody]. Available at: http://psyjournals.ru/na_poroge_vzrosleniya/issue/48353.shtml (Accessed 17.12.2013).

11. Oslon V.N., Selenina E.V., Shekhorina A.V. Professional'nyi standart spetsialista po reabilitatsionnoi rabote kak mekhanizm institutsionalizatsii reabilitatsionnoi deiatel'nosti v Rossii [Professional standard specialist rehabilitation work as a mechanism for institutionalizing the rehabilitation activities in Russia]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no.3. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Oslon_Selenina_Shehorina.phtml (Accessed 17.12.2013).

12. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N., Psikhologiya sirotstva [Psychology orphanhood]. 2-e izd. St. Peterburg: Piter, 2005. 400 p.

13. Rean A.A. Psikhologicheskaja adaptatsiia [Psychological adaptation]. St. Peterburg: Praim-EVROZNAK, 2008. 479 p.

14. Simaeva I. N. Dinamika emotsional'no-chuvstvennogo sostoianii lichnosti v protsesse adaptatsii k deiatel'nosti [Dynamics of emotional emotional state of the individual in the process of adapting to the activity]. Kaliningrad: Publ. KGU, 2002. 129 p.

15. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaja diagnostika razvitiia lichnosti i mal'nykh grupp [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow: Publ. Instituta Psikhoterapii, 2002. 490 p.

16. Khazratova N.. Psikhologichna adaptatsiia pershokursnikiv : tipovi problemi ta shliakhi ikh virishennia [Psychological adaptation freshmen: common problems and their solutions]. Psikhologichna adaptatsiia studentiv pershogo kursu do umov navchannia u vishchomu navchal'nomu zakladi: Zbirnik naukovikh statei [Psychological adaptation of first-year students to the learning environment in higher education: Collected articles]. Luck: Volin. derzh. un-t. RVV «Vezha», 1999. 91 p.

17. Shul'ga T.I., Tatarenko D.D. Psikhologicheskie osobennosti podrostkov-sirot, ne imeiushchikh opyta sotsializatsii v sem'e [Psychological characteristics of adolescent orphans who have no experience in the family socialization]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru*,

[Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013. no.2. Available at:
http://psyedu.ru/journal/2013/2/Shulga_Tatarenko.phtml (Accessed 17.12.2013).

Рефлексия множественности возможных решений поставленной задачи как показатель метапредметного результата обучения младших школьников

Шиленкова Л.Н.,

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, l.shilenkova@yandex.ru

Приводятся результаты экспериментального исследования по проблеме проектирования задач на моделирование отношений целого и части в содержании сюжетных картинок в качестве текущей диагностики метапредметных компетенций. Испытуемым предлагались диагностические задания на рефлексии множественности возможных решений поставленной задачи. Выборка составила 168 учащихся I–III классов двух московских школ. Диагностические возможности разработанных заданий проверялись в формирующем эксперименте. Материалом для обучающих занятий служили задания, основанные на интерпретации действий персонажей сюжетных картинок в форме математических моделей арифметических действий. Задачи, использованные в формирующем эксперименте, отличались по предметному содержанию от диагностических задач. По одной из спроектированных методик результаты учеников экспериментальной группы существенно улучшились. На этом основании делается вывод о том, что предлагаемое диагностическое задание может быть использовано для оценки умения младших школьников осознавать множественность возможных решений поставленной задачи. По другой методике были получены низкие результаты, в том числе после проведения развивающих занятий. Это объясняется недостаточной сформированностью понятия нуля у учащихся, что необходимо для успешного выполнения данного задания. Делается вывод о том, что метапредметные компетенции тесно связаны с предметными, поскольку отсутствие предметных знаний затрудняет выполнение заданий метапредметного характера. Учитель может использовать такого рода диагностические задания в реальном учебном процессе в качестве текущей диагностики метапредметных компетенций.

Ключевые слова: Федеральный государственный стандарт общего начального образования, методики диагностики метапредметных компетенций выпускников начальной школы, развивающие образовательные ситуации, обучающий эксперимент.

Для цитаты:

Шиленкова Л.Н. Рефлексия множественности возможных решений поставленной задачи как показатель метапредметного результата обучения младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Shylenkova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Shilenkova L.N. Reflection of the multiplicity of possible problem solutions as an indicator of metasubject learning outcomes in primary school students [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Shylenkova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В связи с введением новых федеральных образовательных стандартов общего начального образования возникла необходимость разработать психолого-педагогические основы проектирования методик диагностики метапредметных образовательных результатов [8; 11; 15]. Под метапредметными образовательными результатами понимаются такие универсальные способы деятельности, которые позволяют решать задачи в различных предметных и межпредметных плоскостях [15]. В качестве основы метапредметных компетенций можно рассматривать действия анализа, планирования и рефлексии, которые специально формируются в развивающем обучении [1; 5; 6; 7], а метапредметные компетенции, таким образом, выступают выражением теоретического подхода к решению задач [8]. Проектирование методик диагностики метапредметных компетенций возможно на предметном материале, в частности по математике [3; 4; 10; 14].

Аналогом метапредметных образовательных результатов выступают метакогнитивные умения [16; 17; 18; 19; 20; 21]. В зарубежных исследованиях, посвященных проблемам обучения и развития школьников, исследуется зависимость успешности обучения от метакогниции (метапознания – metacognition). В рамках изучения особенностей проявления метакогниции в обучении исследуется проблема вклада общих и специальных метакогнитивных умений в успешность обучения и усвоения знаний по различным дисциплинам [17; 18; 20; 21]. В частности, было показано, что метакогнитивные умения положительно влияют на качество усвоения знаний [17; 20]. Метакогниция принимается также в качестве одного из основных критериев прогнозирования успешности обучения [20].

Исследование проблемы метакогнитивных умений и регуляции собственной познавательной деятельности как их составляющей приводит к выводам о том, что эффективность обучения непосредственно связана с умением учащихся управлять собственной когнитивной деятельностью и регулировать процесс своего обучения [13; 15; 16; 18]. Основой эффективной саморегуляции когнитивной деятельности является ее рефлексивный компонент, который применительно к процессу обучения обеспечивает умение проводить оценку известного и неизвестного при решении задач [20].

В зарубежных исследованиях исследуется также вопрос о характере метакогнитивных способностей, в частности, развиваются ли они как общие способности или в связи с определенной областью знаний, т. е. как предметно зависимые [20; 21]. Было установлено, что при выполнении задач с высокой степенью новизны и проблематизации решения успешность их выполнения зависит от метакогнитивных способностей. В такой ситуации учащиеся вынуждены действовать «эвристически» [20], т. е. теоретически подходить к решению задачи. На основе полученных данных делаются выводы о том, что у школьников формирование метакогнитивных способностей должно происходить в процессе обучения различным предметам.

Мы провели собственное экспериментальное исследование умения младших школьников анализировать способы решения математической задачи и осуществлять рефлекссию множественности ее возможных решений. Диагностические задания были основаны на интерпретации действий персонажей сюжетных картинок в форме математических моделей арифметических действий. Объектом исследования стал процесс решения младшими школьниками задач на моделирование отношений целого и части в содержании сюжетных картинок. Предметом исследования – связь этих процессов с метапредметным содержанием учебной деятельности младших школьников в части анализа условий адекватности отображения свойств объекта в его модели.

Нами были спроектированы два типа диагностических заданий (условные названия «Кубики» и «Вертолеты») на основе задач из учебника авторского коллектива М.И. Моро по математике для I класса [12], содержащих сюжетное изображение и математическую модель действий персонажей картинки. При этом подбирались такие картинки, в сюжете которых

содержится неоднозначность действий персонажей, а задание формулировалось таким образом, чтобы эта неоднозначность была актуализирована. При выполнении такого рода задачи ученик вынужден анализировать способы ее решения, а также соотносить объект и его модель и осуществлять анализ адекватности этого соотношения.

Во многих современных учебно-методических комплексах содержатся задания, связанные с моделированием содержания сюжетных картинок [2; 3; 4; 10; 13]. Учитель может их использовать в учебном процессе, изменив формулировку и условия подачи, для диагностики метапредметных образовательных результатов, в частности – наличия познавательной рефлексии. В своей работе мы проверяли, насколько подобные задания можно использовать в качестве диагностики метапредметных компетенций.

Исследование было проведено в двух московских школах с учащимися I, II и III классов в январе-феврале 2013 г. В этих школах обучение математике происходит по программе авторского коллектива М.И. Моро. Общее количество испытуемых составило 168 человек. С одной группой (экспериментальной) были проведены занятия, в которые была включена работа с заданиями на моделирование, спроектированными на основе задач из учебника математики для I класса авторского коллектива М.И. Моро [12]. С другой группой (контрольной) подобные занятия проведены не были.

С учащимися из экспериментальной группы нами был проведен обучающий эксперимент, в ходе которого организовывались дискуссии и коллективная работа учащихся, а также проводилось сценирование учебно-развивающих ситуаций. Занятия проходили один-два раза в неделю. Сценирование учебно-развивающих ситуаций осуществлялось на основе материалов из учебника по математике для I класса [12]. При сценировании учебно-развивающих ситуаций особое внимание уделялось множественности решений развивающих задач [3]. В частности, для анализа адекватности математических моделей соответствующей сюжетной картинке подбирались такие изображения, в сюжете которых присутствовала неоднозначность действий персонажей, что предполагает множественность решений поставленной задачи. В ходе урока после предъявления каждого задания среди учащихся были организованы коллективные дискуссии с обсуждением способов его выполнения. Предметное содержание этих задач существенно отличалось от предметного содержания диагностических задач.

Примером задачи на анализ соотношения объекта и модели, а также их адекватности друг другу может служить следующее задание.

Каждому ученику раздается рисунок (рис. 1).



Рис. 1

На доске делается следующая запись:

$$\square \quad \square = \square$$

Сначала с учениками анализируется связь смысла сюжетной картинки и предлагаемой модели.

Учащимся дается следующее *задание*: «Определите, какой математический знак необходимо поставить между двумя квадратиками слева, если все квадраты обозначают числа».

Ученики предлагают свои варианты. Учитель просит аргументировать каждый ответ, тем самым организуя дискуссию. В результате обсуждения учащиеся приходят к выводу, что в данном случае можно поставить как знак «плюс», так и знак «минус» в зависимости от того, как интерпретировать сюжетную картинку. Далее ученикам предлагается заполнить квадратик соответствующими цифрами. Ученики предлагают множество вариантов, каждый из которых коллективно обсуждается, а те варианты, которые в ходе обсуждения приняты в качестве верных, записываются на доске. Здесь акцентируется внимание учащихся на работе с математическими действиями как моделями действий изображенных персонажей.

Отдельным моментом для обсуждения было применение нуля для обозначения действий, происходящих на сюжетной картинке: «А если белочка пробежит мимо, как будет записан пример?» ($2 - \square = 2$). «Что означает пустой квадратик?».

Другим примером подобного задания, использованного в обучающем эксперименте, может служить следующая задача.

Учащимся раздается следующий рисунок (рис. 2).



Рис. 2

На доске делается запись:

$$3 + 2 = 5$$

$$3 + 0 = 3$$

$$5 - 2 = 3$$

Ученикам озвучивается следующее *задание*: «Посмотрите на математические записи на доске и на рисунок перед вами. Ученики одного класса составляли задачи по этой картинке. Придумывали условия задачи, а потом их решали. У них получились такие решения. Определите по решениям, какая задача или какие задачи были составлены неверно».

Приведем пример обсуждения данного задания учащимися I класса.

Протокол развивающего занятия № 4 в I классе «А» (фрагмент).

У ч е н и к № 1. Я думаю, что третья неправильная.

В е д у щ и й. Объясни, почему.

У ч е н и к № 1. Пять минус два равно три. А к ним прилетели. Значит, должно быть три плюс два равно пять.

В е д у щ и й. А второе ты считаешь правильное?

У ч е н и к № 1. Нет.

В е д у щ и й. Даша, а ты что хотела сказать?

У ч е н и к № 2. Я считаю, что все правильные. Первый правильный тем, что три плюс два... К трем совушкам прилетели еще две, и их стало на ветке пять. Вторая подходит тем, что три, а две совы мимо пролетели, а последняя подходит тем, что пять было их, а потом ... они улетели, а эти совы пролетают просто мимо.

До и после обучающего эксперимента испытуемым предлагалось диагностическое задание «Кубики» (рис. 3), спроектированное на основе картинке из учебника по математике для I класса (М.И. Моро).



Рис. 3

Ученикам предлагались бланки, содержащие рисунок и текст задания: «Ученики составляли задачи по картинке и решали их. У них получились разные решения. Свои решения они объяснили так:

У ч е н и к № 1. $3 + 3 = 6$ (девочка поставила три кубика на три, получилось шесть).

У ч е н и к № 2. $10 - 5 = 5$ (было десять кубиков, из пяти дети построили башни).

У ч е н и к № 3. $2 + 3 = 5$ (мальчик взял два кубика и собирается поставить на них еще три, всего получится пять кубиков).

Отметь «+» правильное решение и «-» неверное».

Неверным является решение ученика № 1.

Были выделены три уровня выполнения диагностического задания данного типа:

низкий уровень – ученик выбирает вариант решения № 1 в качестве верного. То есть концентрируется на оперировании цифрами, а не соотносит их с сюжетной картинкой. Ученик не выделяет существенных отношений в условиях задачи и при анализе ее решений. Неверно сопоставляет условия задачи с сюжетной картинкой;

средний уровень – выбор в качестве правильного одного верного и одного неверного решения (№ 1 и № 2; № 1 и № 3). Данный уровень выполнения характеризуется наличием неустойчивой ориентировки на общие отношения в задаче и ее соотнесение с представленной моделью;

высокий уровень – выбор учеником двух верных решений (№ 2 и № 3). Данный уровень выполнения характеризуется ориентацией на существенные признаки, на общее отношение в задаче. Ученик соотносит модель, условия задачи и сюжетную картинку, т. е. осуществляет анализ условий их соответствия друг другу, проявляет рефлексивность множественности условий задачи.

Результаты первого обследования, до проведения обучающего эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты выполнения задания «Кубики» в экспериментальной и контрольной группах
(первое обследование)**

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (80 человек)	35 44 %	31 39 %	14 17 %
Контрольная группа (88 человек)	36 41 %	37 42 %	15 17 %

Различия между группами по критерию t Стьюдента оказались незначимыми ($p \leq 0,05$).

Результаты после проведения обучающего эксперимента представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты выполнения задания «Кубики» в экспериментальной и контрольной группах
(второе обследование)**

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (80 человек)	7 9 %	49 61 %	24 30 %
Контрольная группа (88 человек)	27 31 %	48 54 %	13 15 %

Различия между группами по критерию t Стьюдента оказались значимыми ($p \leq 0,001$).

Результаты по методике «Кубики» существенно улучшились. Это позволяет сделать вывод, что присутствие в содержании учебной деятельности задач на метапредметное содержание может оказать положительное влияние на развитие умения анализировать условия задач и проявлять рефлексивность множественности возможных решений поставленной задачи.

Таким образом, подтверждается валидность спроектированного диагностического задания «Кубики».

Рассмотрим другую диагностическую задачу (условное название «Вертолеты»; рис. 4).



Рис. 4

Задание предлагалось испытуемым в групповой форме на отдельных бланках, содержащих картинку и текст: «В одной школе учительница попросила учеников придумать задачи по этой картинке и решить их. У трех учеников получились следующие решения.

У ч е н и к № 1. На аэродроме стояло 5 вертолетов, прилетело еще 2. Сколько вертолетов стало на аэродроме?

$$5+2=7$$

У ч е н и к № 2. На аэродроме стояло 5 вертолетов, 2 вертолета пролетели мимо. Сколько вертолетов стало на аэродроме?

$$5-0=5$$

У ч е н и к № 3. На аэродроме стояло 5 вертолетов, два вертолета улетело. Сколько вертолетов осталось на аэродроме?

$$5-2=3$$

Отметь «+» правильное решение и «-» неверное».

Неверным является решение ученика № 3.

В соответствии с общими критериями были выделены три уровня выполнения диагностического задания данного типа:

низкий уровень – ученик выбирает в качестве верного решение № 3. Это говорит об отсутствии ориентации на существенные отношения в задании. При данном уровне выполнения ученик оперирует цифрами, не соотнося их с содержанием сюжетной картинки;

средний уровень – выбор учеником правильного и одного неправильного решения (№ 1 и № 3, № 2 и № 3). Средний уровень характеризуется неустойчивой ориентировкой на общие отношения;

высокий уровень – ученик выбирает правильные решения (№ 1 и № 2). На данном уровне выполнения ученик выделяет существенные признаки, производит соотнесение объекта и его модели, проявляет рефлексивность множественности условий задачи.

Результаты до проведения обучающего эксперимента представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты выполнения задания «Вертолеты» в экспериментальной и контрольной группах (первое обследование)

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (80 человек)	44	22	14
	55 %	28 %	17 %
Контрольная группа (88 человек)	57	18	13
	65 %	20 %	15 %

Различия между группами по критерию t Стьюдента оказались незначимыми ($p \leq 0,05$).

Результаты повторного тестирования, после проведения обучающего эксперимента приведены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты выполнения задания «Вертолеты» в экспериментальной и контрольной группах (второе обследование)

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (80 человек)	53	12	15
	66 %	15 %	19 %
Контрольная группа (88 человек)	60	22	6
	68 %	25 %	7 %

Различия между группами по критерию t Стьюдента оказались незначимыми.

Таким образом, в результатах выполнения задания «Вертолеты» до и после формирующего эксперимента не было обнаружено значимых различий, что может объясняться спецификой самого задания, которое в наибольшей степени связано с предметным материалом по математике, в частности с владением понятием «ноль».

При этом к концу обучающего эксперимента трудностей с применением нуля для описания действий персонажей картинки у учащихся не наблюдалось. Но поскольку истинного понимания нуля у учащихся не возникло, трудности с выполнением диагностического задания «Вертолеты» проявились снова в повторном тестировании.

Выводы. В стандартах общего образования решающая роль отведена содержанию образования, способам организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества. Таким образом, основой учебного процесса становится организация коллективной мыслительной работы учащихся, а ее проектная часть представляет собой сценирование учебно-развивающих ситуаций [3; 9; 13].

В основе проектирования учебно-развивающих ситуаций могут лежать способы анализа развивающих возможностей предметных задач и определение вариантов коллективного решения учениками этих задач на уроке, а умение анализировать условия задачи и рефлексировать множественность возможных решений поставленной задачи можно рассматривать как метапредметные образовательные результаты обучения. При этом мы предполагаем, что метапредметные компетенции тесно связаны с предметными: отсутствие предметных знаний затрудняет выполнение заданий метапредметного характера. Например, когда вводится такое сложное понятие, как «ноль», возникают определенные трудности в решении подобных заданий.

Предлагаемые нами диагностические задания могут быть использованы для оценки метапредметных образовательных результатов обучения младших школьников. Содержание задач в проведенном обучающем эксперименте может быть положено в основу проектирования развивающих образовательных ситуаций в начальной школе.

Литература

1. *Гуружапов В.А.* К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 79–85.
2. *Гуружапов В.А.* К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (дата обращения: 28.12.2013).
3. *Гуружапов В.А.* Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.
4. *Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н.* Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. С. 53–60. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.phtml (дата обращения: 28.12.2013).
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 288 с.
6. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
7. *Зак А.З.* Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 192 с.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: Пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
9. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: МГППУ. 2010. С. 68–91.
10. *Масленникова Л.Н.* Опыт проектирования методик диагностики метапредметных компетенций младших школьников // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 14–20.
11. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / Ред. П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан. М.: Университетская книга, 2007. 112 с.
12. *Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В.* Математика. I класс: Учебник для общеобразоват. учреждений: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2011. 127 с.
13. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
14. *Соколов В.Л.* Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.

16. *Flavell J.H.* Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 34. P. 906–911.

17. *Kesici S., Erdogan A., Özteke H.I.* Are the dimensions of metacognitive awareness differing in prediction of mathematics and geometry achievement? // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. P. 2658–2662.

18. *Panaoura A., Philippou G.* The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities // *Cognitive Development*. 2007. Vol. 22. Issue 2, June. P. 149–164.

19. *Schneider W., Artelt C.* Metacognition and mathematics education // *ZDM Mathematics Education*. 2010. Vol. 42. P. 2 – 149.

20. *Stel M. van der, Veenman M.V.J.* Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study // *Learning and Individual Differences*. 2010. Vol. 20. Issue 3, June. P. 220–224.

21. *Veenman M.V.J., Spaans M.A.* Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences // *Learning and Individual Differences*. 2005. Vol. 15. Issue 2. P. 159–176.

Reflection of the Multiplicity of Possible Problem Solutions as an Indicator of Metasubject Learning Outcomes in Primary School Students

Shilenkova L.N.,

Post-graduate Student, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, l.shilenkova @ yandex.ru

We present the results of experimental studies of the tasks design aimed at modeling the whole-part relation in the narrative picture content as the current diagnostic of metasubjective competencies. Subjects were offered diagnostic tasks on reflection of multiplicity of possible solutions of a problem. The sample consisted of 168 students of grades I-III of two Moscow secondary schools. The diagnostic capabilities of the designed tasks were tested in a forming experiment. Materials for training sessions were assignments based on interpreting the actions of the characters in the picture story in form of mathematical models of arithmetic. The tasks used in the forming experiment differed in their content from the diagnostic tasks. According to one of the techniques, the results of the experimental group students significantly improved. On this basis, we conclude that the proposed diagnostic task can be used to assess the ability of primary school students to realize the multiplicity of possible solutions to the problem. In another technique, they scored poorly, including the assessment after the training classes. This is due to a lack of formation of the concept of zero in students, that is necessary for successful completion of the assignment. We conclude that metasubjective competences are closely related to the subjects, since the lack of subject knowledge makes it difficult to perform tasks of metasubjective nature. Teachers can use this kind of diagnostic tasks in the real learning process as the current diagnostic of metasubjective competencies.

Keywords: Federal state standard of universal primary education, diagnostic techniques of metasubjective competencies in primary school graduates, developing educational situation, educational experiment.

References

1. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psihologicheskoy diagnostiki i korrektsii uchebnoy deyatel'nosti na urokah matematiki [To a question of a ratio of psychological diagnostics and correction of educational activity at mathematics lessons]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2000, no. 2, pp. 79–85.
2. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoy kompetentnosti ispytuemykh [Elektronnyy resurs] [To a problem of an assessment of metasubject competence of examinees [Electronic resource]]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru, [Psychological Science and Education www.psyedu.ru]*, 2012. no.1. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (Accessed 28.12.2013).
3. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti resheniy zadach na razvitie metapredmetnykh kompetentsiy v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno razvivayuschih situatsiy [The accounting of plurality of solutions of tasks on development of metasubject competences of stsenirovaniye process by the teacher of educational developing situations]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 40–45.
4. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezultat obucheniia [Elektronnyy resurs] [Ability to analyze the statement of a problem as a metasubject result of learning [An electronic resource]]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education www.psyedu.ru]*, 2013, no.5, pp. 53–60. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.phtml (Accessed 28.12.2013).
5. Davyidov V.V. Problemyi razvivayushchego obucheniya [Problems of developing training] Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2004. 288 p.
6. Davyidov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developing training]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
7. Zak A.Z. Razlichiya v myslitel'noy deyatel'nosti mladshikh shkolnikov [Distinctions in cogitative activity of younger school students] Moscow: Moskovskiy psikhologo sotsialnyy institut, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2000. 192 p.
8. Kak proektirovat universalnyie uchebnyie deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k myсли: posobie dlya uchitelya [How to project universal educational actions at elementary school: from action to thought: grant for the teacher]. Asmolov A.G., ed. Moscow: Prosveschenie, 2008. 151 p.
9. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoy shkoly [Psikhologo pedagogicheskaya training of the teacher for new school]. Psikhologo pedagogicheskoe obespechenie natsional'noy obrazovatel'noy initsiativy «Nasha novaya shkola» [Psycho-pedagogical maintenance of national educational initiative "Our New School"]. Moscow: Publ. MGPPU, pp. 68–91.
10. Maslennikova L.N. Opyt proektirovaniia metodik diagnostiki metapredmetnykh kompetentsiy mladshikh shkolnikov [Experience of construction of diagnostics techniques for meta-subject competences of junior pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 5, pp. 14–20.
11. Monitoring of educational and subject competences of an elementary school. Nezhnov P.G., ed. Moscow: Universitetskaya kniga, 2007. 112 p.
12. Moro M.I. Matematika. 1 klass. Ucheb. dlya obsheobrazovat. Uchrezhdeniy V 2 ch., Ch.1 [Matematika. 1 class. Studies. for educational establishments. In 2 h. P.1]. Moro M.I., eds. Moscow: «Prosveschenie», 2011. 127 p.
13. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo pedagogicheskoy podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoy shkoly [About the activity content of psychology and pedagogical training of the modern teacher for new school]. *Kulturno istoricheskaya psihologiya [Cultural historical psychology]*, 2010, no. 4, pp. 62–68.
14. Sokolov V.L. Opyit diagnostiki analiza i refleksii kak universalnykh uchebnykh deystviy [Experience of diagnostics of the analysis and reflection as universal educational actions].

Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2012. no.3, pp. 29–33.

15. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart obschego (nachalnogo) obrazovaniya [Federal state educational standard of the general (initial) education]. Moscow: Prosveschenie, 2011. 32 p.

16. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 1979, no. 34, pp. 906–911.

17. Kesici S., Erdogan A., Özteke H.I. Are the dimensions of metacognitive awareness differing in prediction of mathematics and geometry achievement? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 15, pp. 2658–2662.

18. Panaoura A., Philippou G. The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities. *Cognitive Development*, 2007, vol. 22, issue 2, June, pp. 149–164.

19. Schneider W., Artelt C. Metacognition and mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 2010, vol. 42, no. 2, pp. 149.

20. Van der Stel M., Veenman M.V.J. Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 2010, vol. 20, issue 3, June, pp. 220–224.

21. Veenman M.V.J., Spaans M.A. Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 2005, vol. 15, issue 2, pp. 159–176.

Особенности восприятия школьниками и студентами образа будущей профессии как части социальной реальности

Суворова И.Ю.,

аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. МВ. Ломоносова, I.Suvorova89@gmail.com

Рассматривается вопрос о взаимосвязи места человека в социальной системе и восприятия им социальной реальности. Осознание своего места в системе социальных отношений предполагает принятие ее норм и ценностей, что обеспечивает систематизированное восприятие социальной реальности и возможность планировать свое будущее. Если же включение в систему социальных отношений ограничено, то это приводит к затруднению систематизации окружающего мира и построения планов относительно будущего. Представлено исследование особенностей восприятия образа будущей профессии как части социальной реальности у студентов и школьников. И первые, и вторые находятся на дотрудовой стадии социализации, однако при относительно одинаковом характере взаимодействия с социальной реальностью студенты и школьники имеют различный статус, и, соответственно, различное положение в системе социальных отношений. Установлено, что студенты в большей степени включены в социальную систему, и это влияет на положительное восприятие ими социальной реальности.

Ключевые слова: восприятие социальной реальности, социальная идентичность, социальные представления, социальная эксклюзия, социальная роль.

В связи с изменением взаимоотношений между личностью и государством и реформированием социально-экономической системы восприятие социальной реальности является одним из наиболее изучаемых вопросов. Отдельным пунктом в этой области является конструирование социальной реальности студентами и школьниками. Особенностью конструирования образа мира у учащихся является тот факт, что они воспринимают окружающий мир через призму образовательного процесса. Для них картина мира носит «отраженный» характер, потому что знания об окружающей реальности формируются не из собственного опыта, а передаются ученику от учителя в форме теории. Эти особенности восприятия социальной реальности свойственны всей дотрудовой стадии социализации. Однако нельзя не отметить отличия в их проявлении, связанные с различием в статусе студентов и школьников. В описании стадий социализации статус студентов

Для цитаты:

Суворова И.Ю. Особенности восприятия школьниками и студентами образа будущей профессии как части социальной реальности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Suvorov.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Suvorova I.Yu. Features of pupils' and students' perception of the future profession image as a part of social reality [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Suvorov.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

характеризуется как неоднозначный. С одной стороны, обучение в вузах определяют как продолжение дотрудовой стадии, поскольку основной деятельностью здесь также является получение знаний. С другой стороны, обучение в вузах уже имеет направленность на обретение профессии и является результатом индивидуального выбора. В отличие от высшего и специального, начальное образование является обязательной и неотъемлемой частью жизни ребенка. Можно сказать, что при относительно одинаковом характере взаимодействия с социальной реальностью студенты и школьники имеют различные статусы, что по-разному характеризует их как субъектов социальных отношений.

В социологической теории, а именно в социальном конструкционизме, статус, или место человека в системе социальных отношений, рассматривается как точка пересечения различных социальных сил [3], нахождение в которой характеризуется определенным доступом к ресурсам [15], что влияет на восприятие социальной реальности [4].

Сам механизм, обеспечивающий взаимосвязь статуса и восприятия окружающего мира рассмотрен А. Шюцом, в теории которого связь человека и социальной система представлена как дистанция от точки пересечения социальных сил, то есть статуса человека до категорий социальной реальности. Наиболее наглядно этот механизм показан в следующем высказывании: «...Я знаю, ... что тот же самый объект должен означать нечто различное для меня и для любого другого человека. Это происходит потому, что я, будучи здесь, нахожусь на иной дистанции от объектов и воспринимаю их в иной типичности...» [10, с. 131].

Эта дистанция определяет степень взаимодействия с определенным объектом. А. Шюцом была приведена следующая схема формирования содержания объекта S: S может обладать свойствами k, p, и q. Но если для нас важно только свойство k, то в нашем сознании S будет эквивалентно k [10, с. 132].

Взаимодействие человека и социальной системы достаточно подробно прописано в социологии, тогда как психологические механизмы формирования идентичности и взаимосвязи с социальной реальностью практически не исследованы. К таким социально-психологическим вопросам относятся механизмы идентификации с социальными ролями с одной стороны, и выявление психологических механизмов, эквивалентных Шюцовой дистанции, – с другой.

В социальной психологии понимание социальной идентичности как осознания принадлежности к системе социальных отношений начало рассматриваться сравнительно недавно [17]. В основе данного направления лежит понимание социальной идентичности как динамического продукта взаимодействия с одной стороны, памяти, сознания, которые характеризуют человека как биологический организм, с другой стороны, физические и социальные структуры, которые организуют социальный контекст [14]. Согласно данному направлению, человек формирует представления о себе, исходя из требований, обозначенных социальными институтами, культурой, а также оценки своей роли в системе социальных отношений. В этом случае социальная идентичность и восприятие социальной реальности являются тесно взаимосвязанными феноменами.

Влияние социальной реальности на содержание социальной идентичности было показано В. Дуазом в исследовании, где принимали участие две группы подростков. Первую составили дети-инвалиды, вторую – здоровые. Каждого из членов обеих групп попросили описать себя и представителя другой группы. В итоге описание членов противоположных групп отталкивались от отличительных признаков «инвалид–здоровый», но описания самих себя опирались на одни и те же социальные категории, являющиеся наиболее важными в данном обществе [16]. Следовательно, влияние общества на человека опосредовано принятием социальных категорий, которые задают вектор для конструирования представлений о себе.

Согласно теории социальной идентичности, принятие групповых ценностей и ролей является основным критерием идентификации с данной группой [20]. Значит, выраженность принятых ценностей и ролей соответствует более выраженной идентификации с данным обществом.

Однако существует и обратная связь – влияние идентичности на восприятие социальной реальности. Этот подход разрабатывается Г. Брейквелл (ученицей А. Тэшфела). Ее теория динамики идентичности (Identity Process Theory) направлена на раскрытие социально-психологических механизмов, связывающих социальную идентичность и конструирование социальных представлений. Она выделила два таких механизма: выпуклость и функциональность. Значимость каждого социального представления для группы делает его «выпуклым» для каждого члена данной группы. А также социальные представления отражают нормы и правила данной социальной группы [13]. Справедливость выделения этих принципов была доказана в исследовании формирования социальных представлений народов с различной историей. В индивидуальных описаниях истории были подчеркнуты те представления, которые были наиболее значимы в процессе развития каждой из этнических групп [18].

Социальные категории упорядочивают череду социальных явлений и объектов, поэтому их интериоризация необходима для познания социальной реальности. В случае отсутствия социальных категорий или невозможности принять их человек оказывается дезориентированным в окружающем мире. Именно отсутствие социальных категорий во время переходного состояния социальной системы было отмечено Э. Дюркгеймом, а далее и другими социологами и социальными психологами [2; 11], как причина кризиса социальной идентичности и дезориентации личности в окружающем мире.

Поскольку принятие социальных норм, ценностей и категорий возможно в случае идентификации с данной социальной системой, а также интериоризация норм и категорий обеспечивает систематизацию предметов и явлений окружающего мира, то должна существовать связь между социальной идентичностью, принятием социальных норм и ценностей и точностью восприятия социальной реальности. Другими словами, чем сильнее выражена связь с данным обществом, тем более определенной и предсказуемой кажется социальная реальность.

К. Амиот было проведено исследование, целью которого было выявить особенности отношения к социальному устройству колледжа у студентов первых курсов с различной выраженностью социальной идентификации. Первокурсники только начинают приспосабливаться к нормам и правилам учебного заведения, что приводит к тому, что первое время они чувствуют себя дезориентированными. Диагностика социальной идентичности в начале года и некоторым сроком позже позволила замерить различную выраженность социальной идентичности. Исследование проводилось в два этапа: замерялась идентификация с колледжем и отношение к организации социальной жизни на первой неделе обучения и через месяц. Оказалось, что более выраженная социальная идентичность соответствовала положительной оценке организации социальной жизни [12].

Принятие групповых ценностей и включение в социальную систему соответствует термину, также появившемуся в социологии, – социальной инклюзии. Обратное ему явление, то есть невозможность быть включенным в социальную систему, называется, соответственно, социальной эксклюзией [19]. Если социальная инклюзия подразумевает принятие социальных ролей, то при социальной эксклюзии человек по каким-либо причинам не имеет возможности занять определенное место в системе социальных отношений, идентифицироваться с определенным обществом и воспринимать социальную реальность в категориях данного общества. Мы предполагаем, что невозможность включиться в социальную систему, невозможность воспринимать реальность в категориях данного общества приводят к дезориентации в общественной жизни и, следовательно, к негативной оценке социальной реальности.

В 2011 г. нами было проведено исследование, направленное на выявление зависимости особенностей образа профессии от степени включенности студентов и школьников в систему социальных отношений. Содержание образа будущей профессии является частью представлений о социальной реальности, и содержит такие признаки, как совокупность знаний субъекта об аспектах, отражающих социально-экономическую (общественная значимость профессии, перспектива профессионального и социального роста), производственно-техническую (продолжительность рабочего дня и отпуска, условия

работы, характер нервно-психической напряженности в работе), производственно-педагогическую (тип учебного заведения, срок обучения, служебные обязанности) и социально-психологическую (система требований к узкоспециальным, нравственным и организационным качествам) стороны профессии [5]. Образ профессии является одной из ведущих составляющих отношения человека к миру, определения своего места в системе социальных отношений [1]. Можно утверждать, что человек «нашел свое место», когда он представляет, где и кем будет работать, что от него требуется [9]. Невозможность сформировать образ профессии, «найти свое место», свидетельствует о том, что человек не может встроить себя в систему социальных отношений, принять социальные ценности, другими словами, адаптироваться к ней [8].

В связи с вышеизложенным мы предположил, что количество социальных идентичностей как показатель включения личности в систему социальных отношений отражает уровень позитивности восприятия школьников и студентов своих перспектив в профессии.

Выборку составили 20 студентов I и II курса и 25 школьников X и XI классов. Максимальная разница в возрасте составила 3 года, то есть разница в результатах исследования не может интерпретироваться, как личный опыт. Разница в результатах двух выборок обусловлена различным положением в системе социальных отношений.

В качестве инструментария использовались многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, тест М. Кун и Т.Макпартленда «Кто Я?», сочинения на темы «Профессия моей мечты» и «Моя будущая профессия».

Известно, что тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» направлен на изучение содержательных характеристик идентичности личности. В нашем исследовании анализировались следующие параметры: количество ответов, соотношение личностных и социальных характеристик. Соотношение социальных ролей и индивидуальных характеристик говорит о том, насколько человек осознает и принимает свою уникальность, а также насколько ему важна принадлежность к той или иной группе людей. Отсутствие в самоописании индивидуальных характеристик (показателей рефлексивной, коммуникативной, физической, материальной, деятельной идентичностей) при указании множества социальных ролей («студент», «прохожий», «избиратель», «член семьи», «россиянин») может говорить о недостаточной уверенности в себе, о наличии у человека опасений в связи с самораскрытием, выраженной тенденции к самозащите. Отсутствие же социальных ролей при наличии индивидуальных характеристик может говорить о сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей. Также отсутствие социальных ролей в идентификационных характеристиках возможно при кризисе идентичности и невозможности найти свое место в системе социальных отношений.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина предназначен для оценки адаптационных возможностей личности с учетом социально-психологических характеристик. В основу методики положено представление об адаптации, как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности. Низкие показатели по этой шкале свидетельствует о неумении личности приспособиться к социальной реальности, принять общественные нормы и включиться в систему социальных отношений.

В развернутый ответ на тему «Моя профессия» вошли два задания: описать идеальную профессию, то есть профессию мечты, и ожидаемую профессию. Описание профессии мечты направлено на определение ценностей личности, ее идеалов и разделяемых категорий. Описание реальной профессии соответствует отношению к социальной реальности, к ожиданиям, связанным с реальной жизнью. При сопоставлении двух сочинений оценивалось, насколько личностные ценности похожи или различны с ожидаемой реальностью, а также оценка этой реальности. Предполагается, что высокая степень

включенности соответствует максимальному сочетанию личностных ценностей и ожидаемой реальности.

Результаты полученный с помощью опросника «Адаптивность» показали, что уровень адаптации студентов был 2,1, тогда как у школьников 1,7, что значительно ниже (рис. 1). Статистическая значимость различий проверялась с помощью корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Спирмена ($r = 0,55$; $p=0,05$).

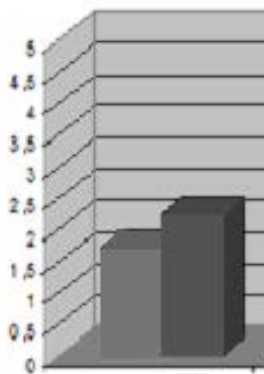


Рис. 1. Уровень адаптации студентов и школьников: ■ – студенты; ■ – школьники

В структуре идентичностей школьников, выявленной тестом «Кто Я?», практически отсутствуют социальные роли. Ответы студентов более структурированы и содержат большее количество социальных ролей (табл.). Здесь выделяются гендерная принадлежность, семейные, профессиональные роли и планы на будущее.

Таблица

Примеры ответов на опросник «Кто Я?»

№	Наталья, 16 лет школьница	Юлия, 18 лет студентка
1	Человек	Личность
2	Личность	Девушка
3	Умная	Любимая
4	Целеустремленная	Дочь
5	Общительная	Творчество
6	Криклива	Друг
7	Особа	Воздух
8	Уверенная в себе	Кучеряхи
9	Сильная в характере и поступках	Экономист
10	Обидчивая	Мечта
11	Спокойная	Доброта
12	Самолюбива	Жизнерадостность
13	Иногда безразлична к миру	Целеустремленность
14	Независима	Харизма
15	Принципиальна	Увлеченность
16	Контролирую себя в любой ситуации	Актриса
17	Доверчивая	Искренность
18	Эгоистична	Парадокс
19	Злопамятна	
20	Лучшая	

Описание профессии мечты позволило определить основные ценности, которыми руководствуются школьники и студенты при выборе жизненного пути. Часто упоминалось желание отменить систему оплаты труда и вообще отменить деньги. Такая тенденция,

возможно, имеет место из-за того, что деньги сейчас являются основным мотивом труда, мерой всех вещей и отношений в мире, способствуя нивелированию ценности человека и его качеств. Еще одним проявлением умаления человеческого достоинства является оценка значимости человека соответственно занимаемой им должности. Часто испытуемые в описании идеального мира убрали приоритеты в оценке должностей. Небольшой процент испытуемых отмечал важность общественной полезности профессии (рис. 2).

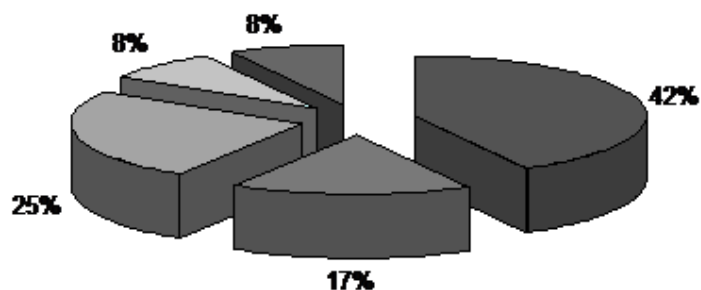


Рис. 2. Потребностная сфера студентов: 42 % – творчество; 25 % – равноправие значимости должностей; 17 % – отрицание денег как основного мотива труда; 8 % – социальная значимость труда; 8 % – другое

У школьников представление об идеальной работе в основном ограничивается материальным доходом. Этот пункт упомянули 60% испытуемых. Часть школьников, также как и студенты, отметила общественную полезность как основной критерий идеальной работы. Одним из важных мотивов также было хорошее отношение с начальством (рис. 3).

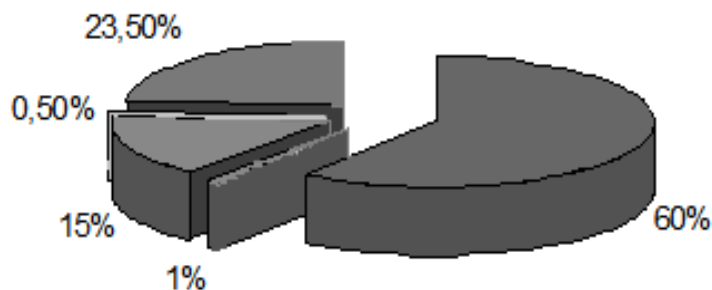


Рис. 3. Потребностная сфера школьников: 60 % – доход; 23,5 % – хорошее начальство; 15 % – социальная значимость труда; 1 % – эстетические потребности; 0,5 % – другое

Несмотря на очевидные различия в содержании ценностных ориентаций в данный момент нас в большей степени интересует система ожиданий студентов и школьников относительно их реальной профессии. Представления о возможности удовлетворить свои потребности в трудовой деятельности были выявлены в сочинениях «Моя будущая профессия». Степень удовлетворенности респондентов своим будущим определялась соотношением ценностей, обозначенных в сочинении «Профессия моей мечты» с характеристиками реальной профессии. Тексты обрабатывались с помощью метода контент-анализа. Подсчитывались потребности, названные при описании идеальной профессии, и потребности, удовлетворяемые реальной или возможной. Далее находился процент удовлетворенных потребностей каждого респондента. Статистическая значимость различий в удовлетворенности была установлена с помощью корреляционного анализе данных с использованием коэффициента корреляции Спирмена ($r = 0,713$; $p=0,01$), что свидетельствует о том, что удовлетворенность студентов была гораздо выше. Таким

образом, полученные данные указали на сочетание низкого уровня адаптации, отсутствие социальных ролей и негативного восприятия социальной реальности у школьников. У студентов же большое количество социальных идентичностей сочеталось с позитивным восприятием своих перспектив. Это позволяет констатировать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Результаты проведенного исследования подтверждают характер взаимосвязи социальной идентичности и восприятия социальной реальности. Осознанное включение в систему социальных отношений является необходимым условием для активного взаимодействия с социальными институтами и формирования позитивной картины мира. Эти данные могут быть использованы в оптимизации образовательного процесса, направленного на раскрытие потенциала школьников и студентов [6; 7].

Однако за пределами данного анализа осталась роль личностной идентичности в восприятии социальной реальности, влияние самооэффективности и самооценки, обозначенных Г. Брейквелл как ключевых компонентов в формировании идентичности, на особенности конструирования представлений об окружающем мире. Также отдельным вопросом являются причины, когнитивный и эмоциональный компонент формирования негативного образа мира и невозможности сформировать социальную идентичность. Все эти вопросы требуют дальнейшего теоретического и эмпирического изучения.

Литература

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. *Андреева Г.М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6 (20). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580-andreeva20.html> (дата обращения: 30.10.2012).
3. *Бергер П.* Общество в человеке: Пер. с англ. О.А. Оберемко// Социологический журнал. 1995. № 2. С. 16–32.
4. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания: Пер. с англ. Е. Руткевич. М.: Медиум, 1995. 323 с.
5. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1998. 144 с.
6. *Лактионова Е.Б.* Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru, 2013. № 1. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2013/1/Laktionova.phtml> (дата обращения: 1.08.2013).
7. *Локалова Н.П.* Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования [Электронный журнал] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru, 2010. № 4. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2010/4/Lokalova.phtml> (дата обращения: 2.08.2013)
8. *Ростовцева М.В.* Адаптивность как отношение личности и общества: Дис. ... канд. философ. наук. Красноярск, 2010. 171 с.
9. *Тимченко И.Н.* Введение в педагогическую профессию. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1997. 144 с.
10. *Шюц А.* Структура повседневного мышления//Социологические исследования. 1988. № 2. С. 129–137.
11. *Ядов В.А.* Социальные и социально-психологические формирования социальной идентичности личности // Мир России. 1995. № 3–4. С. 158–181.

12. *Amiot C.E., Terry D.J., Wirawan D. et al.* Changes in Social Identities over time: the Role of coping and Adaptation processes // *British Journal of Social Psychology*, 2010. № 49. P. 803–826.
13. *Breakwell G.M.* Resisting Representations and Identity Process // *Paper on Social Representations*, 2010. Vol. 19. P. 6.1–6.11.
14. *Breakwell G.M.* Social Representations and Social Identity // *Paper on Social Representations*. 1993. Vol. 2 (3). P. 201–217.
15. *Burke P.J.* Identity and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address // *Social Psychology Quarterly*. 2004. Vol. 67. P. 5–15.
16. *Doise W.* Social Representation in Personal Identity// *Social Identity. International Perspectives*. S. Worehel, J.F. Morales, D. Paez, J.-C. Deschamps. L.: SAGE Publication, 1998. P. 13–23.
17. *Duveen G.* The Development of Social Representations of Gender // *Paper on Social Representations*. 1993. Vol. 2 (3). P. 171–177.
18. *Lamy M.G., Liu J.H., Ward C.* “Integrating paradigms, methodological implications”: Using history to embody Breakwell’s (1993) theoretical links between Social Identity Theory and Social Representations Theory // *Paper on Social Representations*. 2011. Vol. 20. P. 15.1–15.7.
19. *Sen A.* *Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny* .Manila: Asian Development Bank, Office of Environment and Social Development, 2000. 54 p.
20. *Tajfel H.* *Intergroup Relations, Social Myths and Social Justice in Social Psychology* // H. Tajfel (Ed.). *The Social Dimension*. Cambridge: University Press, 1984. P. 695–714.

Features of pupils’ and students’ perception of the future profession image as a part of social reality

Suvorova I.Yu.,

Post-graduate Student, Chair of Social Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, I.Suvorova89@gmail.com

We discuss the question of the relationship of man's place in the social system and his perception of social reality. Awareness of the place in the system of social relations implies acceptance of its norms and values, which provides a systematic perception of social reality and the ability to plan the future. If the inclusion into the system of social relations is limited, this leads to difficulty of the world systematization and future plans making. We present the study of the perceptual image of the future profession as part of the social reality of the students and schoolchildren. Both the first and second are on pre-working stage of socialization, but with similar nature of the interaction with the social reality, students and schoolchildren have different status, and therefore different positions in the system of social relations. We found that students are increasingly incorporated into the social system, and it affects their positive perception of social reality.

Keywords: perception of social reality, social identity, social representations, social exclusion, social role.

References

1. Abulhanova-Slavskaya K.A. Strategiya jizny [Strategy of life]. Moscow: Mysl, 1991. 299 p.
2. Andreeva G.M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyah socialnoi transformacii, [Towards the problem of identity crisis amid the social transformations]. *Psichologicheskie issledovaniya: elektronny nauchny jurnal [Psychological investigations: internet scientific journal]*, 2011, vol. 6, no. 20. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580-andreeva20.html> (Accessed: 30.10.2012).
3. Berger P. Obschestvo v cheloveke, [Society into the person] perevod s angl. O.A. Oberemko. *Sociologicheskyy jurnal, [Sociological journal]*, 1995, no. 2, pp. 16-32.
4. Berger P., Lukman T. Socialnoe konstruirovaniye realnosti, [Social construction of reality]. Moscow: Medium, 1995. 323 p.
5. Golovaha E.I. Iznennaya perspective i professionalnoe samoopredelenie molodeji [Vital perspective and professional self-determination of youth]. Kyev: Naukova dumka, 1998. 144 c.
6. Laktionova E.B. Model psichologicheskoy expertizy obrazovatelnoy sredy i ee empiricheskie pokazately [Elektronnyi resurs] [The models of psychological examination and educational environment and its empirical index]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*, 2013. №1. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2013/1/Laktionova.phtml> (Accessed: 1.08.2013).
7. Lakalova N.P. Psichologicheskaya osnova kompetentnosnogo podhoda kak novoi paradigmy sovremennogo shkolnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The psychological base of competent approach as a new paradigm of modern school education]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*, 2010. №4. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2010/4/Lokalova.phtml>. (Accessed: 2.08.2013).
8. Rostovzeva M.V. Adaptivnost kak otnoshenie lichnosti i obshchestva. Diss. kand. psikholog. nauk [The adaptability as a relationship between person and society. Ph. D. (Psychology) diss.]. Krasnoyarsk, 2010. 171 p.
9. Timchenko I.N. Vvedenie v pedagogicheskuyu professiy [Introduction of pedagogical profession]. Novosibirsk, 1997. 144 p.
10. Schutz A. Structura povsednevnogo myshleniya [The structure of common sense]. *Sociologicheskie issledovaniya, [Sociological investigations]*, 1988, no. 2, pp. 129–137.

11. Yadov V.A. Socialnye i socialno-psychologicheskie formirovaniya socialnoy identichnosti lichnosti [Social and socio-psychological formation of personal social identity]. *Mir Rossii [The world of Russia]*, 1995, no 3-4, pp. 158–181.
12. Amiot C.E., Terry D.J., Wirawan D., Greice T.A. Changes in Social Identities over time: the Role of coping and Adaptation processes. *British Journal of Social Psychology*, 2010, no. 49, pp. 803–826.
13. Breakwell G.M. Resisting Representations and Identity Process. Paper on Social Representations, 2010, vol. 19, pp. 6.1–6.11.
14. Breakwell G.M. Social Representations and Social Identity. Paper on Social Representations, 1993, vol. 2, no. 3, pp. 201–217.
15. Burke P.J. Identity and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address. *Social Psychology Quarterly*, 2004, vol. 67, pp. 5–15.
16. Doise W. Social Representation in Personal Identity. Social Identity. International Perspectives. Worehel S., eds. London: SAGE Publication, 1998, pp. 13–23.
17. Duveen G. The Development of Social Representations of Gender. *Paper on Social Representations*, 1993, vol. 2, no. 3, pp. 171–177.
18. Lamy M.G., Liu J.H., Ward C. “Integrating paradigms, methodological implications”: Using history to embody Breakwell’s (1993) theoretical links between Social Identity Theory and Social Representations Theory. *Paper on Social Representations*, 2011, vol. 20, pp. 15.1-15.7.
19. Sen A. Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny. Asian Development Bank, Office of Environment and Social Development, 2000. 54 p.
20. Tajfel H. Intergroup Relations, Social Myths and Social Justice in Social Psychology. The Social Dimension. Cambridge University Press, 1984. Pp. 695-714.

Взаимосвязь развития основ теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей у одаренных учеников начальных классов

Ермаков С.С.,

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, sergey.ermakov85@yandex.ru

Приводятся результаты исследования развития основ теоретического способа мышления у одаренных учеников начальных классов и его связи с интеллектуальными способностями. Анализируется взаимосвязь развития теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей на протяжении обучения в начальной школе у одаренных учеников. Гипотеза автора состоит в том, что результат решения задач на теоретическое мышление связан с уровнем развития интеллекта именно у одаренных детей. Проведенное исследование показало, в какой степени методики диагностики теоретического мышления могут быть использованы для выявления одаренных учеников в начальной школе. Результаты, полученные по методикам диагностики теоретического уровня мышления, могут стать основанием для осуществления примерного прогноза развития интеллектуальных способностей одаренных учеников в течение следующих нескольких лет.

Ключевые слова: одаренные ученики, теоретическое мышление, интеллектуальные способности, учебная задача.

В отечественной системе школьного образования в настоящее время все более актуальной становится работа по выявлению наиболее интеллектуально развитых учеников и созданию условий для их обучения, которые будут соответствовать уровню их умственного развития. Для этой цели необходимо владеть информацией как о текущем уровне развития интеллектуальных способностей учеников, так и иметь возможность составления примерного прогноза относительно их интеллектуального развития в ближайшие несколько лет.

Е.И. Щербланова рассматривала проблему тестов интеллекта, которые, выявляя и измеряя интеллектуальные способности (например, логическое мышление) оставляли в стороне творческие способности личности [22]. Как было показано в ряде современных отечественных работ результаты одних лишь тестов интеллекта не могут в полной мере определить уровень

Для цитаты:

Ермаков С.С. Динамика интеллектуальных способностей (пока так называется, но будет другое название) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ermakov.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Ermakov S.S. Interconnection of theoretical thinking development and general intellectual abilities in gifted primary school students [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ermakov.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

потенциального развития умственных способностей [5] и являются недостаточными для выявления подлинной одаренности [3, 11, 20, 21]. Авторами отмечается, что процесс идентификации одаренных учащихся, не может основываться на разовом обследовании с

использованием только интеллектуальных методик. Дж. Рензулли, подчеркивает, что тесты интеллекта «дают большую фору усердным», таким образом, на результаты, помимо умственных способностей также влияет мотивационный фактор [19]. Кроме того, как утверждается в рабочей концепции одаренности: «на высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут влиять мера обученности и социализации ребенка» [2]. Л.С. Выготский также пишет о невозможности составления прогноза умственного развития на основании данных тестов интеллекта: «При определении уровня актуального развития применяются тесты, требующие самостоятельного решения и показательные только в отношении уже сложившихся и созревших функций» [4].

Большинство тестов интеллекта имеют временные ограничения, и, таким образом, на их результаты, помимо обученности и социализации учеников, влияет также скорость протекания мыслительных процессов, которая, в свою очередь, зависит от таких факторов, как текущее эмоциональное состояние и психофизиологическое состояние ученика (например, была ли у него возможность выспаться накануне тестирования). Интеллектуальные тесты направлены на исследование количественных различий в уровне мыслительных процессов, в то время как данные, полученные по методикам диагностики теоретического мышления, дают информацию о качественном различии в протекании процессов мышления у школьников в ходе работы над задачами. Изучение взаимосвязи теоретического мышления и интеллектуальных способностей может уточнить и углубить понимание интеллектуального развития одаренных младших школьников с точки зрения качественных изменений в процессе обучения.

Формирование основ теоретического мышления в начальной школе

Возможности прогноза развития умственных способностей у одаренных учеников мы обнаруживаем в теоретических и методических основах системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова [10]. В.В. Давыдовым была показана возможность формирования основ теоретического мышления у учеников в начальной школе [10]. Под основами теоретического мышления, понимается его начальный уровень, связанный с развитием функции содержательного анализа. В ряде исследований было показано, что «теоретический тип мышления развивается у школьников в последовательности формирования его основных характеристик — от содержательного анализа к планированию, а затем к рефлексированию» [1].

В.В. Давыдов подчеркивает, что добиться, чтобы ученик самостоятельно нашел решение задачи нового, хотя бы и очень простого типа, – это есть дело, удающееся только в самых исключительных случаях [10]. Когда же это происходит, то можно говорить, что такой ученик обладает высоким уровнем способностей, и эта способность – с ходу выделять существенные признаки определенного класса задач, вырабатывать прием их решения и переносить его на все задачи данного типа – может свидетельствовать об одаренности данного ученика [10]. А.З. Зак пишет, что если у ученика уже в начальных классах наблюдается высокий уровень развития теоретического мышления или если данный способ мышления формируется у него достаточно быстро, то можно предположить о том, что такой ученик обладает также и высоким уровнем развития общих интеллектуальных способностей [13].

Необходимое условие для формирования основ теоретического мышления в младшем школьном возрасте – специально организованная учебная деятельность младшего школьника под руководством учителя по решению специфических учебных задач, в процессе которой у учеников формируется общий принцип решения всего класса подобных задач. А.З. Зак выделил три формы протекания теоретического мышления (исходная, развитая и предельная) в соответствии с той ролью, которую в нем занимают процессы анализа и рефлексии. Эти три формы являются генетически преемственными, и в процессе обучения происходит последовательная их смена.

При *исходной* форме ведущую роль играет функция анализа и результатом теоретического мышления становится выделение общего принципа решения задач данного

класса («аналитический» способ). При развитой форме ведущую роль играет функция рефлексии и происходит выделение особенных форм всеобщего отношения («рефлексивный» способ). Ученик выделяет специфические принципы решения подклассов задач данного класса. Предельная форма теоретического мышления «характеризуется сложной взаимосвязью анализа и рефлексии» [14]. На этой стадии происходит выделение единства всеобщего отношения и его особенных форм («синтезирующий» способ).

А.З. Заком было показано, что переход от эмпирического типа мышления к начальному уровню теоретического мышления к концу I класса при традиционной системе обучения наблюдался только у четверти детей. При обучении детей по экспериментальным программам, построенным на основе содержательного обобщения, к концу I класса в ходе решения учебных задач начальным уровнем теоретического мышления оперировала уже половина учеников. А.З. Заком было выявлено, что в начальной школе при обучении по таким экспериментальным программам ученики овладевают основами теоретического мышления на один год раньше, чем при традиционном обучении [15].

Таким образом, можно полагать, что методики диагностики теоретического мышления направлены на исследование качества познавательных процессов. Их задачей является определение способности учеников проникать в сущность изучаемого явления, и, таким образом, они дают информацию как о степени развития интеллектуальных способностей, так и о качественных различиях в мышлении учеников начальных классов.

В.А. Крутецкий пишет, что по способу мышления учеников при освоении математических понятий можно выявить детей с задатками высоких способностей. Он выделяет два пути обобщения учениками математических понятий и приобретения навыков решения задач. Первый – это постепенное обобщение математического материала на основе варьирования некоторого многообразия частных случаев. Второй – осуществление самостоятельного обобщения математических объектов, отношений, действий «с места» на основании анализа лишь одного явления в ряду сходных явлений. Именно этот второй способ может свидетельствовать о задатках высоких способностей ученика, о его одаренности [10]. На различие в способах деятельности как одном из показателей одаренности также обращает внимание В.С. Юркевич. Она отмечает, что некоторые ученики «решают задачу простым перебором вариантов, другие ищут и находят оптимальный способ» [23, с. 9].

В настоящее время в соответствии с Федеральным государственным стандартом общего начального образования второго поколения одной из основных задач учителя в начальной школе является формирование у учеников метапредметных компетенций. В.А. Гуружапов отмечает, что «при этом наиболее проблемным местом в организации учебного процесса является развитие теоретического мышления учащихся, формирование понятий как основы для формирования метапредметных компетенций» [7, с. 41; 9].

Таким образом, феномен раннего формирования теоретического способа мышления у учеников в начальной школе без специального обучения может выступать показателем высокого уровня развития их интеллектуальных способностей и одаренности.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что методики диагностики теоретического способа мышления могут не только использоваться как один из инструментов для диагностики одаренности учеников в начальной школе, но и являться показателем интеллектуального потенциала одаренных учеников. Эта прогностическая способность методик диагностики теоретического способа мышления в плане развития одаренных детей может реализоваться именно на фоне высокого общего интеллектуального развития. На фоне среднего и низкого интеллектуального развития не будет возможности для составления прогноза умственного развития на основании результатов методик диагностики теоретического уровня мышления.

Исследование развития основ теоретического мышления и интеллектуальных способностей у учеников в начальной школе

В нашем исследовании, проведенном под руководством В.А. Гуружапова, на первом этапе было показано, что результаты по методикам диагностики теоретического мышления имеют связь с интеллектуальными способностями только у одаренных учеников [12]. Была выявлена закономерность, что результат выше средней возрастной нормы по тестам интеллекта не является критерием того, что ученик в начальной школе также покажет высокий результат по методикам диагностики теоретического мышления. С другой стороны, высокие результаты решения задач на теоретическое мышление всегда были связаны с высокими баллами по тестам интеллекта.

Целями нашего лонгитюдного исследования были: определение возможностей использования методик диагностики теоретического мышления для выявления одаренных учеников и составления прогноза дальнейшего развития интеллектуальных способностей на основании данных о развитии теоретического мышления. Задача исследования заключалась в выявлении динамики развития теоретического мышления у одаренных младших школьников в период обучения в начальной школе.

Лонгитюдное исследование состояло из двух этапов.

На первом этапе мы анализировали связь текущего уровня развития интеллекта у одаренных учеников со степенью сформированности у них начального уровня теоретического мышления. Было проведено сравнение результатов одаренных учеников московской гимназии № 1514 (I–III классы) с данными диагностики учеников в обычной московской средней школе по тем же методикам (II–IV классы). Организация исследования и полученные результаты подробно описаны нами в отдельной статье [12].

На втором этапе мы исследовали, в какой степени связь между способностью решать задачи, используя начальный уровень теоретического мышления, и интеллектом сохраняется на протяжении обучения в начальной школе у одаренных учеников. Мы использовали следующие методики: задачи на диагностику теоретического мышления на непредметном материале А.З. Зака (серии «Различие», «Игры в 3» и «Почтальон») [13]; «задачи на предметную диагностику теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд» и «Методику с неполными данными в содержании условий» (задачи «Башня») (автор обеих методик В.А. Гуружапов) [6; 8]. Задачи требовали от учеников владения способностью к абстрагированию от внешних, не существенных признаков в их условиях и выделению существенных внутренних признаков, на основании которых задачи можно было решить верно и быстро. Методики были выбраны нами таким образом, чтобы как можно более точно диагностировать сформированность у учеников начального уровня теоретического мышления и его компонентов – содержательных анализа, планирования и рефлексии.

Задачи на предметную диагностику теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд В.А. Гуружапова построены на математическом материале, которым ученики начальных классов должны владеть к концу обучения во II классе. Задачи построены таким образом, что они имеют сходства как по внешним, так и по внутренним существенным признакам. Задача их решения проблематизирована за счет того, что внутренние, существенные признаки маскируются за счет внешних, несущественных признаков. В процессе определения двух сходных заданий в группе из трех примеров ученикам необходимо было выявить существенный признак в их решении, а именно – наличие перехода через разряд при сложении двух чисел. Несущественным, внешним признаком является равенство ответов в двух заданиях из трех. Результаты данной методики «могут показывать, насколько структура учебной деятельности (как выражение теоретического отношения к изучаемому курсу) приобрела устойчивые формы понимания сути данного предметного материала» [8, с. 30].

Ниже приведена первая задача методики диагностики теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд.

Задача

1. Реши примеры:

$$\begin{array}{r} 102 \\ + 19 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 110 \\ + 11 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 375 \\ + 37 \\ \hline \end{array}$$

2. Соедини дугой примеры, похожие по способу решения.

Правильным ответом ученика в данной задаче будет соединение первого примера с третьим, так как они похожи по внутреннему, существенному признаку, лежащему в основе их решения. Этим признаком является переход единицы в разряд десятков при сложении двух чисел.

«Методика с неполными данными в содержании условий» (серия «Башня») В.А. Гуружапова применяется для диагностики способности учеников мыслить отношениями величин. Методику можно использовать, начиная с I класса, для определения готовности учеников к овладению понятием числа [6].

Ученику необходимо решить следующие три задачи:

Задача 1. Из одинаковых кубиков построили две равные по высоте башни. На первую башню поставили еще 3 кубика, кубик на кубик. На вторую башню поставили еще 2 кубика. Какая башня стала выше?

Задача 2. Было две башни из зеленых и желтых кубиков. Башня из зеленых кубиков выше, чем башня из желтых кубиков. На каждую башню поставили по 5 зеленых кубиков, кубик на кубик. Какая башня стала выше?

Задача 3. Было две башни из кубиков. На первую башню поставили только 2 кубика, кубик на кубик, а на вторую целых 5, кубик на кубик. Можно сказать, какая башня теперь выше? Объясни!

В задаче 3 нет однозначного решения, так как не определены исходные отношения величин. В.А. Гуружапов пишет: «Чтобы это осознать, ребенок должен сначала проанализировать условия задачи и только потом начинать ее решать», и далее: «Выполнить эти действия могут дети, у которых сформировался общий способ действия при решении задач на отношение величин, т.е. приобретшие способность мыслить теоретически» [6. С. 81].

Задачи А.3. Зака построены на непредметном материале. Они направлены на выявление того, в какой степени ученик владеет умственными действиями, необходимыми для формирования начального уровня теоретического мышления: анализом, планированием и рефлексией в той их форме, которая свойственна именно теоретическому способу мышления. В каждой из трех серий используемых нами задач, отдельные задания различались по степени сложности. Ученики начинали самостоятельную работу с наиболее легких заданий и постепенно переходили ко все более трудным. В каждой серии задач ученикам необходимо было выделить общий принцип их решения, в соответствии с их условиями. В задачах серий «Игры в 3» и «Почтальон» ученикам также необходимо было следовать определенным правилам, объясненным в условиях к этим задачам. Ниже приведены условия и примеры задач каждой серии.

Приведем примеры задач каждой серии.

Серия «Различия».

Задача: Коля, Ваня и Сережа читали книжки. Один мальчик читал о путешествиях, другой – о войне, третий – о спорте. Кто о чем читал, если Коля не читал о войне и о спорте, а Ваня не читал о спорте?

Серия «Игры в 3».

Предлагается определенная последовательность букв. Ученику необходимо за заданное число ходов, руководствуясь правилом перемещения букв (буквы можно перемещать только на свободные соседние места – слева или справа, снизу или сверху), переместить буквы так, чтобы они приняли конечное положение.

Задача:

Н Цель: Р (3 действия)
К РН К

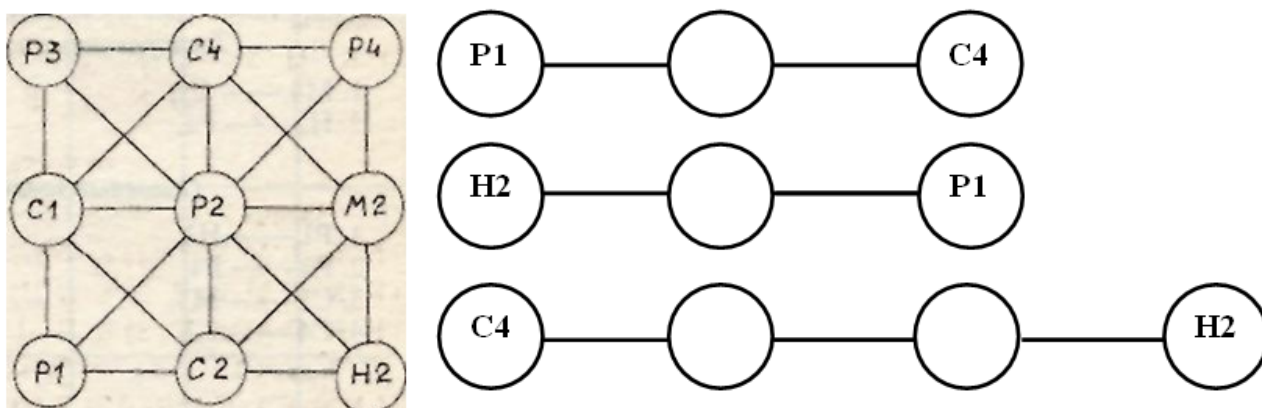
Решение:

Н РН РР
КК Н К

Серия «Почтальон».

Ученикам необходимо написать маршрут движения почтальона между домами, руководствуясь схематической картой, зная его начальное положение, его конечную цель, возможное количество ходов и правила его перемещения.

Типичные **задачи** этой серии:



Перед началом самостоятельной работы ученикам зачитывалась следующая инструкция: «На этих рисунках нарисованы кружочки с буквами и цифрами или фигурами и символами внутри. Круги – это домики, а линии – это дороги, по которым ходит почтальон. Он разносит письма в разные дома. У почтальона есть правило передвижения: из одного дома в другой, соседний, он может попасть, только если в доме есть такая же буква или такая же цифра (фигура или символ), что и в том, в котором он сейчас находится. Например, из домика С4 он может пойти только в домик С1, так как у них одинаковая буква С, а из домика С2 он может попасть сразу в три домика – С1, Р2 и М2, так как у них либо совпадают цифры (2), либо буквы (С)».

Далее, ученики вместе с экспериментатором решали первые две задачи. Решение записывалось на доске. После этого ученики приступали к самостоятельной работе.

В случае решения всех задач или большинства (не решено не более одной задачи в каждой серии) можно сделать вывод, что ученик способен выделить существенные признаки в задачах и в ходе их решения руководствуется начальным уровнем теоретического мышления.

Для диагностики уровня развития интеллекта мы применяли тест «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» (автор Д.К. Равен) [18], «Тест умственного развития» (ТУР) [17] и «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ [16]; автор обеих методик Г.П. Логинова).

Применение разных интеллектуальных методик на первом и втором этапах исследования обусловлено тем, что тест «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» направлен на диагностику только невербального компонента интеллекта, а тесты ТУР и ГИТ дают информацию также и об уровне развития его вербального компонента. В нашем исследовании мы стремились проверить связь методик диагностики теоретического способа мышления с обоими данными компонентами, входящими в состав общего интеллекта.

Нашу выборку составили ученики I–IV классов ГБОУ г. Москвы гимназия № 1514 (I классы – 60 учеников, II классы – 65 учеников, III классы – 63 ученика, IV классы – 59 учеников). Гимназия № 1514 является школой для одаренных детей и в настоящее время она входит в первую десятку лучших школ России. Дети при поступлении в I класс этой гимназии проходят предварительное собеседование, направленное на определение их готовности к школьному обучению. Собеседование включает в себя оценку развития основных когнитивных процессов: мышления, памяти, внимания и т.д.

Были получены следующие данные о корреляции между количеством правильно решенных задач на теоретическое мышление А.З. Зака и результатами по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» (коэффициент корреляции Пирсона): I классы $r=0,336$ (60 учеников); II классы $r=0,333$ (65 учеников); III классы $r=0,341$ (63 ученика); IV классы $r=0,424$ (59 учеников) (уровень значимости $\alpha=0,01$ по всем коэффициентам). Таким образом, данные о корреляции Пирсона между задачами на диагностику теоретического мышления на непредметном материале А.З. Зака и результатами, полученными по тесту Равена, показали статистически значимую связь между этими двумя переменными во всех четырех параллелях.

Результаты предметной диагностики теоретического мышления В.А. Гуружапова имели положительную корреляцию с результатами по тесту Равена в IV классах ($r = 0,35$; $p = 0,01$). Во II классах и в III классах между этими двумя методиками нет значимой корреляции. Данный результат может быть объяснен сложностью формирования понятия о разрядности числа для младших школьников.

На втором этапе исследования мы провели повторную диагностику одаренных учеников I–III классов. Методики диагностики теоретического способа мышления остались прежними, а вместо теста «Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена» мы использовали интеллектуальные методики ТУР (для I класса) и ГИТ (для диагностики во II классах и в III классах). Замена методики ТУР во II классах методикой ГИТ обусловлено тем, что методика ТУР, применяемая для диагностики одаренных учеников, ко II классу исчерпывает свой диагностический потенциал. Ученики с легкостью решают все задания данной методики, и, таким образом, дальнейшее использование методики ТУР не имеет смысла. В I классах (апрель 2012 г.) мы не проводили диагностику по методике «Различия», поскольку многие дети испытывали трудности в чтении и выполнение заданий отняло бы у них слишком много времени. При повторном тестировании в этих же классах мы также не использовали данную методику. Методику предметной диагностики теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд мы использовали только во II классах и в III классах, так как ученики в I классе еще не проходили данную тему на уроках математики. Таким образом, в I классах была использована методика

«Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена», но не использовались методика «Различия» и «Методика предметной диагностики теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд» В.А. Гуружапова.

Статистический анализ связи развития у одаренных учеников теоретического способа мышления и интеллектуальных способностей (корреляции по Пирсону) показал статистически значимую корреляционную связь между результатами по методикам диагностики теоретического способа мышления и по тестам интеллекта во всех классах (табл. 1).

Таблица 1

Данные о корреляции (r , и их двухсторонний уровень значимости – α) между количеством правильно решенных задач на теоретическое мышление А.З. Зака и В.А. Гуружапова и результатами по тестам ТУР и ГИТ.

Классы	I классы		II классы		III классы	
	r	α	r	α	r	α
Методики А.З. Зака и ТУР	0,535	0,001				
Методики А.З. Зака и тест ГИТ			0,4	0,001	0,507	0,001
Методика В.А. Гуружапова «Разрядность числа» и тест ГИТ			0,367	0,001	0,385	0,001

Также мы получили данные о динамике развития теоретического способа мышления и интеллекта у этих учеников (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения полученных результатов исследования.

Методики	1-й этап		2-й этап		1-й этап		2-й этап		1-й этап		2-й этап	
	I классы (04.2012)		II классы (04.2013)		II классы (04.2012)		III классы (04.2013)		I классы (09.2012)		I классы (05.2013)	
	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD	М	SD
«Различия»	–	–	–	–								
«Игры в 3»	4,51	3,12	8,75	3,29	11,97	3,5	14,19	2,35	4,97	2,59	7,92	3,94
«Почтальон»												
«Разрядность»	–	–	–	–	0,74	1,1	1,26	1,25	–	–	–	–

числа»												
Матрицы Равена	30,18	3,52	-	-	31,81	4,25	-	-	23,08	6,79	-	-
ТУР	-	-	-	-	-	-	-	-	-	---	29,83	8,67
ГИТ	-	-	86,13	23,74	-	-	103,34	23,92	-	-	-	-

Средние значения результатов диагностики по каждой из проведенных методик увеличиваются на втором этапе исследования. Статистическая обработка данных по t-критерию Стьюдента (табл. 3) показала, что значимые различия в средних значениях имеются по всем проведенным методикам между первым и вторым этапами исследования.

Таблица 3

Данные о значимости различий результатов тестирования учеников первого и второго этапа по t-критерию Стьюдента.

Методики	I классы (04.2012) – II классы (04.2013)				II классы (04.2012) – III классы (04.2013)				I классы (09.2012) – I классы (05.2013)			
	Δ	t	df	α	Δ	t	df	α	Δ	t	df	α
Методики А.З. Зака	4,24	-7,65	132	0	2,23	-4,15	122	0	2,94	-5,52	154	0
Методика В.А. Гуружапова «Разрядность числа»					0,52	-2,44	122	0,02				
Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена тест ГИТ	56	-19,1	132	0	71,5	-23,2	122	0				
Стандартные прогрессивные матрицы плюс Равена тест ТУР									6,76	-5,42	154	0

Кроме того, наряду с данными различиями в средних значениях, сохраняется статистически достоверная корреляционная связь между результатами выполнения всех тестовых методик отдельными учениками (табл. 4).

Таблица 4

Данные о корреляции между результатами первого и второго этапов исследования.

Методики	I классы (04.2012) –II классы (04.2013)		II классы (04.2012) –III классы (04.2013)		I классы (09.2012) –I классы (05.2013)	
	r	α	r	α	r	α
«Различия»	---	---	0,63	0	0,46	0
«Игры в 3»	0,56	0				
«Почтальон»						
«Разрядность числа»	---	---	0,45	0	---	---
Матрицы Равена – ГИТ	0,3	0,01	нет связи	нет связи	---	---
Матрицы Равена – ТУР	---	---	---	---	0,26	0,02

Таким образом, нами была диагностирована значимая корреляционная связь между результатами учеников начальных классов по интеллектуальным методикам и по методикам диагностики теоретического мышления на обоих этапах лонгитюдного исследования. Эта связь оставалась устойчивой при значимых положительных изменениях в средних результатах.

Также нами было проведено сопоставление данных о результатах диагностики теоретического уровня мышления учеников с учительскими оценками их учебной деятельности. Учителей просили оценить по 3-балльной системе, улучшилась или ухудшилась учебная деятельность учеников за прошедший учебный год, и проставить каждому ученику оценку в баллах от 1 до 3, где 1 балл означает, что успешность в обучении снизилась, 2 балла – результаты учебы не изменились и 3 балла – результаты в обучении улучшились. Учителя в гимназии № 1514 работали с детьми постоянно, один педагог, являясь классным руководителем, вел класс на протяжении всего обучения в начальной школе.

В табл. 5 представлено количество учеников, получивших высокую оценку результатов в обучении от учителя (3 балла), а также число и процент от этих учеников, которые также показали наиболее высокие результаты по методикам диагностики теоретического мышления.

Таблица 5

Соотношение количества учеников, получивших высший балл по экспертным оценкам учителей и тех из них, кто также показал высокие результаты по методикам диагностики теоретического мышления.

Класс	Ученики, получившие высокую оценку учителем	Ученики, которые также показали высокие результаты по методикам диагностики теоретического мышления					
		Задачи А.З. Зака		Задачи «Разрядность числа»		Задачи «Башня»	
I классы_А, Б, В, Г	29	9	31,03 %				
II класс В	23	19	82,61 %			12	52,17 %
III классы_А, Б, В	28	26	92,86 %	7	25,00 %	22	78,57 %

В табл. 6–7 представлено количество учеников, показавших высокие результаты по методикам диагностики теоретического мышления, и из них число и процент тех, кто получили высшую оценку (3 балла) от учителей.

Таблица 6

Процентное количество учеников, получивших высокую экспертную оценку учителя, от общего числа тех, кто показал высшие результаты по задачам на диагностику теоретического способа мышления на непредметном материале А.З. Зака.

Класс	Ученики, показавшие высокие результаты по задачам А.З. Зака	Из них ученики, получившие высокую оценку от учителя	
I классы_А, Б, В, Г	11	9	81,82 %
II класс В	23	20	86,96 %
III классы_А, Б, В	52	26	50,00 %

Таблица 7

Процентное количество учеников, получивших высокую экспертную оценку учителя, от общего числа тех, кто показал высшие результаты по задачам на непредметную диагностику теоретического мышления младших школьников В.А. Гуружапова "Башня"

Классы	Ученики, показавшие высокие результаты по методике В.А. Гуружапова "Башня"	Из них, ученики, получившие высокую оценку учителем	
		Число	Процент
1 классы_А,Б,В,Г			
2 класс В	14	12	85,71%
3 классы_А,Б,В	48	22	45,83%

По методике предметной диагностики теоретического мышления младших школьников на материале темы сложения многозначных чисел с переходом через разряд В.А. Гуружапова из 10 учеников III классов 7 человек получили высокую оценку учебной деятельности от учителей.

Результаты показывают, что в I классах методики предметной диагностики теоретического способа мышления А.З. Зака выявили гораздо большее количество учеников, проявивших значительное улучшение в учебной деятельности, чем было определено по экспертным оценкам их учителей. Во II классе методики диагностики теоретического мышления и экспертные оценки учителей показали практически равные результаты. В III классах по методикам непредметной диагностики теоретического мышления А.З. Зака и методике В.А. Гуружапова «Башня» учеников, которые показали самые высокие результаты, было в два раза больше, чем учеников, получивших высшую оценку своей учебной деятельности от учителя. При этом, как видно из таблиц 5–7, практически все ученики, показавшие высокие результаты по методикам диагностики теоретического мышления, также получили высший балл от учителей.

Обсуждение результатов

Таким образом, нами было выявлено, что развитие теоретического способа мышления имеет связь с развитием интеллектуальных способностей именно у одаренных учеников в начальных классах. Ученики, показавшие средние и низкие результаты по тестам интеллекта, не справлялись с большинством задач на теоретическое мышление. Они или решали только самые простые задания, или выполняли задания неверно, не усвоив описанных в условии правил решения.

Результаты диагностики одаренных учеников при сравнении результатов двух этапов исследования показывают статистически значимые возрастные различия в результатах по всем проведенным методикам. Кроме того, связь уровня развития теоретического мышления с интеллектуальными способностями у одаренных младших школьников остается устойчивой на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Методики диагностики теоретического способа мышления, по сравнению с экспертными оценками учителей, выявили большее количество учеников, улучшивших свои учебные результаты в течение года. При этом высокие экспертные оценки учителей (3 балла) всегда совпадали с высокими результатами по методикам диагностики теоретического способа мышления, таким образом их подтверждая.

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что уровень развития теоретического мышления может рассматриваться как показатель одаренности учеников в начальной школе. У одаренных учеников уровень развития теоретического мышления напрямую связан с интеллектуальными способностями, и эта связь сохраняется на протяжении всего обучения в начальной школе.

Прогностическая способность методик диагностики теоретического мышления проявляется на фоне высокого общего интеллектуального развития. Поэтому методики диагностики теоретического мышления можно использовать в качестве диагностического инструментария для осуществления прогноза интеллектуального развития именно у одаренных учеников.

Заключение

Таким образом, уровень развития теоретического мышления может рассматриваться как показатель развития общих интеллектуальных способностей у одаренных младших школьников. Это обеспечивает основание для использования данных методик как диагностического инструментария в работе по выявлению одаренных учеников в школах. Методики диагностики теоретического уровня мышления менее трудоемки, чем тесты интеллекта. Для их проведения и обработки требуется меньше времени. Результаты по методикам диагностики теоретического уровня мышления, в отличие от тестов интеллекта, могут являться средством составления примерного прогноза развития интеллектуальных способностей в течение следующих нескольких лет.

Литература

1. *Атаханов Р.А.* Развитие общих закономерностей и предметных видов мышления. Первые чтения памяти В.В. Давыдова. // Сборник выступлений. Педагогический центр «Эксперимент», 1999.
2. *Богоявленская Д.Б.* Рабочая концепция одаренности. М., 2003. 90 с.
3. *Богоявленская Д.Б.* Что выявляют тесты интеллекта и креативности? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С.54-65
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.
6. *Гуружапов В.А.* К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. №2. С 79-85.
7. *Гуружапов В.А.* Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б.Элькониной-В.В.Давыдова. М.: Центр «Развивающее образование», 2000. 76 с.
8. *Гуружапов В.А.* Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.
9. *Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н.* Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. С. 53-60. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.phtml (Дата обращения: 11.06.2014)
10. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
11. *Дружинин В.Н.* Психология. Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 656 с.
12. *Ермаков С.С.* Диагностика уровня развития теоретического способа мышления у интеллектуально одаренных младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №2. (в печати).

13. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
14. *Зак А.З.* Диагностика мышления детей 6-10 лет. М.: Фолиум, 1993. 48 с.
15. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. Дисс. докт. психол. наук. М., 1980.
16. *Логинова Г.П.* Диагностика умственного развития детей младшего подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 36 с.
17. *Логинова Г.П.* Тест умственного развития. Экспресс-диагностика для учащихся 3-4 классов. (ТУР). Руководство по применению теста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 12 с.
18. *Равен Д.К.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Раздел 3. Стандартные Прогрессивные Матрицы (включая Параллельные и Плюс версии). М.: Когито-Центр, 2012. 144 с.
19. *Рензулли Д.* Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 214-243.
20. *Савенков А.И.* Теоретические аспекты проблемы диагностики детской одаренности // Вестник МГПУ серия «Педагогика и психология». 2012. №1(19). С. 35-45.
21. *Холодная М.А.* Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология. 2004. Т. 1, № 2. С. 66-75.
22. *Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. МПСИ, НПО "МОДЭК", 2004. 368 с.
23. *Юркевич В.С.* Одаренный ребенок иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 2000. 136 с.

Interconnection of Theoretical Thinking Development and General Intellectual Abilities in Gifted Primary School Students

Ermakov S.S.,

Post-graduate Student, Chair of Educational Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, Sergey.ermakov85@yandex.ru

The article presents the results of a study of the development of the theoretical foundations of the way of thinking in gifted primary school students and its relationship with intellectual ability. We provide the analysis of connection of theoretical thinking development and general intellectual abilities during studying in primary school in gifted students. We assume that the result of solving problems in theoretical thought is linked with the level of intelligence in gifted children. Based on the results of this study, we obtained an idea of the extent to which theoretical thinking diagnostic techniques can be used to identify gifted students in elementary school. Analysis of the study results also showed that the results obtained by the methods of diagnosis of the theoretical level of thinking can be the basis for the implementation of the indicative forecast of the intellectual abilities of gifted students in the next few years.

Keywords: gifted students, theoretical thinking, intellectual ability, learning task.

References

1. Atakhanov R.A. Razvitie obshchikh zakonomernostei i predmetnykh vidov myshleniya. Pervye chteniya pamyati V.V.Davydova [Development of general laws and subject modes of thinking]. [First reading memory V.V. Davydov]. Sbornik vystuplenii. Pedagogicheskii tsentr «Eksperiment», 1999.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Rabochaya kontsepsiya odarennosti [Working concept of giftedness] Moscow, 2003. 90 p.
3. Bogoyavlenskaya D.B. Chto vyavlyayut testy intellekta i kreativnosti? [What reveal tests of intelligence and creativity]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2004, vol. 1, no. 2, pp. 54-65. (In Russ., Abstract in English).
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Labirint, 1999. 352 p.
5. Gardner G. Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta [Structure of mind: the theory of multiple intelligences]. Moscow: OOO «I.D. Vil'jams», 2007. 512 p.
6. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psikhologicheskoi diagnostiki i korrektsii uchebnoi deyatel'nosti na urokakh matematiki [On the relation of psychological diagnosis and correction of learning activities in math class]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2000, no. 2, pp. 79-85.
7. Guruzhapov V.A. Ekspertiza uchebnogo protsessa razvivayushchego obucheniya v sisteme D.B.El'konina-V.V.Davydova [Examination of the learning process of developing training in system D.B. Elkonin – V.V. Davydov], Moscow: tsentr «Razvivayushchee obrazovanie», 2000. 76 p.
8. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti reshenii zadach na razvitie metapredmetnykh kompetentsii v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno-razvivayushchikh situatsii [The accounting of plurality of solutions of tasks on development of metasubject competences of stsenirovaniye process by the teacher of educational developing situations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 40–45.
9. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [The skill of analyzing the condition of the task as metaobjective result of schooling]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2013, no. 5, pp. 53-60. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.phtml (Accessed: 11.06.2014). (In Russ., Abstr. In Engl.).
10. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developing training]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
11. Druzhinin V.N. Psikhologiya. Uchebnik dlya gumanitarnykh vuzov. [Psychology. Tutorial for humanitarian colleges]. 2-d ed. St. Petersburg: Piter, 2009. 656 p.
12. Ermakov S.S. Diagnostika urovnya razvitiya teoreticheskogo sposoba myshleniya u intellektual'no odarenykh mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Diagnosis of the level of development of a theoretical way of thinking in intellectually gifted younger students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru.]*, 2014, no. 2. (Stat'ya v pechati).
13. Zak A. Z. Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov [Development of theoretical thinking in primary school children]. Moscow: Pedagogika, 1984. 152 p.
14. Zak A.Z. Diagnostika myshleniya detei 6-10 let. [diagnosis of thinking of children age 6-10 years]. Moscow: Folium, 1993. 48 p.
15. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Development of theoretical thinking in primary school children. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1980.

16. Loginova G.P. Diagnostika umstvennogo razvitiya detei mladshogo podrostkovogo vozrasta [Diagnosis of mental development of young adolescent]. Moscow: ANO «PEB», 2007. 36 p.
17. Loginova G.P. Test umstvennogo razvitiya. Ekspres-diagnonostika dlya uchashchikhsya 3-4 klassov. (TUR). Rukovodstvo po primeniyu testa [Test of mental development. Express diagnostics for students grades 3-4. (TMD)]. Moscow: ANO «PEB», 2007. 12 p.
18. Raven D.K. Rukovodstvo k Progressivnym Matritsam Ravena i Slovarnym Shkalam. Razdel 3. Standartnye Progressivnye Matritsy (vklyuchaya Parallel'nye i Plyus versii) [Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 3: The Standard Progressive Matrices (includes Parallel and Plus versions)]. Moscow: Cogito-centre, 2012. 144 p.
19. Renzulli D. Model' obogashchayushchego shkol'nogo obucheniya [Model of enriching school education]. Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti [Basic modern concepts of creativity and giftedness]. Pod red. D.B. Bogoyavlenskoi. Moscow: Molodaya gvardiya, 1997, pp. 214–243.
20. Savenkov A.I. Teoreticheskie aspekty problemy diagnostiki detskoj odarennosti [Theoretical aspects of diagnosis giftedness in children]. *Vestnik MGPU seriya «Pedagogika i psikhologiya» [Herald MSPU series "Pedagogy and psychology"]*, 2012, no. 1(19), pp. 35-45.
21. Kholodnaya M.A. Psikhologicheskoe testirovanie i pravo lichnosti na sobstvennyi variant razvitiya [Psychological testing and the individual's right to own scenario]. *Psikhologiya [Psychology]*, 2004, vol. 1, no.2, pp. 66-75.
22. Shcheblanova E.I. Psikhologicheskaya diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezul'taty issledovaniy i praktiki [Psychological diagnostics of gifted students: problems, methods, results of research and practice]. MPSI, NPO «MODEK», 2004. 368 p.
23. Yurkevich V.S. Odarenniy rebenok illyuzii i real'nost' [Gifted child illusions and reality]. Moscow: Prosveshchenie, 2000. 136 p.

Особенности временной компетентности студентов с различным статусом профессиональной идентичности

Лебедева Е.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института психологии, ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВПО РГППУ), Екатеринбург, Россия, ekaweb@inbox.ru

Сурнина О.Е.,

доктор биологических наук, профессор кафедры теоретической и экспериментальной психологии Института психологии, ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВПО РГППУ), Екатеринбург, Россия, Olga.surnina@volumnet.ru

Описывается исследование отдельных показателей временной компетентности студентов, в котором приняли участие 167 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Для выявления особенностей временной компетентности использовались: «Опросник временной перспективы» (ZTPI), методика «Временные децентрации», методика «Биографическое шкалирование», «Самоактуализационный тест» (САТ). Статус профессиональной идентичности определялся с помощью опросника А.А. Озеринной. Сравнение четырех групп студентов с различными статусами идентичности подтвердило гипотезу о существовании значимых различий в выраженности отдельных показателей временной компетентности (временной ориентации, способности к построению целостной временной трансспективы). В частности, показано, что молодые люди с достигнутым статусом профессиональной идентичности демонстрируют способность жить настоящим при целостном осознании своего жизненного пути, в то время как для испытуемых с диффузной идентичностью характерны преимущественная ориентация на один из временных модусов и дискретное восприятие времени. Проведенный факторный анализ показал различия в структуре взаимосвязей показателей временной компетентности у студентов с различными статусами идентичности.

Ключевые слова: временная компетентность, временная ориентация, трансспектива, профессиональная идентичность.

Для цитаты:

Лебедева Е.В., Сурнина О.Е. Особенности временной компетентности студентов с различным статусом профессиональной идентичности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lebedeva_Surnina.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Lebedeva E.V., Surnina O.E. Features of the temporal competence in students with different status of professional identity [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lebedeva_Surnina.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В условиях значительного увеличения темпа жизни, информатизации общества и усложнения производственных технологий проблема профессиональной идентичности становится одной из наиболее обсуждаемых в современной психологической науке. Возрастание объема информации привело к затруднениям самоопределения будущих специалистов, вынужденных оперативно и гибко корректировать траекторию личностного и профессионального развития с учетом изменяющейся профессиональной среды. В связи с этим в центре внимания исследователей оказались вопросы формирования профессиональной идентичности, выявления социально-психологических факторов и внутренних предпосылок ее становления.

В работах отечественных авторов профессиональная идентичность понимается как многомерный и интегративный психологический феномен, который обеспечивает целостность, тождественность и определенность развивающейся личности [7]. Это сложная система представлений о мире профессий и себе в профессии, определяющая как отдельные выборы сферы деятельности, так и построение целостной линии жизни. В структуре профессиональной идентичности выделяются следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и мотивационно-ценностный. Содержание когнитивного компонента представлено профессиональными знаниями и убеждениями, а также профессиональными смыслами, что находит отражение в образе профессии и профессионала. Эмоциональный аспект базируется на самоотношении и проявляет себя в отношении к профессии и профессиональной самооценке. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя учебно-профессиональные цели и планы, профессиональные установки и ожидания [4].

Современные концепции профессиональной идентичности основываются на понятии «идентичность», определяемом в трудах Э. Эриксона как некое интегративное свойство личности, формирование которого происходит в течение всей жизни [8]. Развитие идентичности сопряжено с переживанием специфических для каждого возраста психосоциальных кризисов.

Одной из наиболее удачных попыток операционализации предложенного конструкта можно считать статусную модель идентичности Дж. Марсиа (J. Marcia). Автор рассматривает идентичность как внутреннюю, самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории, проявляющуюся в паттернах решения проблем. На основе двух критериев – наличия или отсутствия кризиса и принятия обязательств – были выделены четыре статуса идентичности: диффузный, предрешенный, достигнутый и статус моратория [9].

Развитие профессиональной идентичности связано со становлением процессов самоопределения, персонализации и рефлексии. Важнейшим условием достижения профессиональной идентичности является временная компетентность личности, проявляющая себя как в рациональном использовании временных ресурсов, так и в возможности построения целостной временной трансспективы, создании образа профессионального будущего. Ж. Нюттен (J. Nuttin) раскрывает данный конструкт через понятие «темпоральная интеграция». Последняя трактуется как способность субъекта усматривать в будущем продолжение настоящего и прошлого. Построение адекватного образа Я невозможно без учета «темпоральности» личности: временная координата обеспечивает развертку индивидуальной истории субъекта деятельности в направлении желаемого будущего.

Таким образом, изучение специфики временной компетентности учащихся и студентов на этапе интенсивного формирования профессиональной идентичности представляется весьма актуальным.

Объектом предпринятого нами исследования стала временная компетентность студентов. Предметом изучения – особенности временной компетентности во взаимосвязи со статусом профессиональной идентичности студентов первого года обучения.

Нашей целью было изучение специфики временной компетентности студентов с различным статусом профессиональной идентичности. В качестве гипотезы было

выдвинуто предположение, что студенты с разным статусом профессиональной идентичности отличаются по выраженности и структуре взаимосвязи показателей, характеризующих временную компетентность.

Для выявления особенностей временной компетентности испытуемых использовались следующие методики:

- «Опросник временной перспективы» (ZTPI) Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной [6];
- методика «Временные децентрации» А.А. Кроника, Е.И. Головахи [1];
- методика «Биографическое шкалирование» [3];
- «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шостром в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз.

Статус профессиональной идентичности определялся с помощью методики «Опросник профессиональной идентичности» А.А. Озеринной [5].

В нашем исследовании приняли участие 167 студентов I и II курсов Российского государственного профессионально-педагогического университета в возрасте от 18 до 23 лет (67 мужчин и 100 женщин), обучающихся по специальности «Профессиональное обучение».

Анализ полученных данных показал, что в выборке преобладают молодые люди с «достигнутым» статусом профессиональной идентичности (39 %), иными словами большинство студентов выражают позитивное отношение к выбранной профессии и желание совершенствоваться в ней. Оставшаяся часть выборки распределилась примерно одинаково между «мораторием» (20 %), «предрешенной» (17 %) и «диффузной» идентичностью (24 %). Такое распределение статусов согласуется с данными, полученными А.А. Озеринной, и характеризует кризис профессиональной идентичности, наиболее ярко выраженный в первый и последний годы профессионального обучения [4]. Таким образом, упомянутый кризис, по-видимому, имеет место не только на начальном этапе обучения, но и продолжается на II курсе, по крайней мере, при обучении специальности.

При изучении временной компетентности традиционно большое внимание уделяется временной ориентации личности. В рамках нашего исследования направленность на какой-либо из временных модусов измерялась с помощью методики «Временные децентрации». Согласно причинно-целевой концепции, временная децентрация предполагает возможность переноса личного временного центра в какой-либо момент прошлого или будущего. Максимальная оценка каждой ориентации составляет четырнадцать баллов, минимальная равна двум баллам. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Процентное соотношение временных децентраций у студентов с различным статусом профессиональной идентичности (%)

№ п/п	Статус идентичности	Виды децентрации			
		прошлое	настоящее	будущее	смешанная
1	Диффузный	0	52	29	19
2	Предрешенный	7	53	13	27
3	Мораторий	6	72	22	0
4	Достигнутый	3	60	34	3

Как видно из представленных данных, большинство молодых людей ориентированы на настоящее и будущее, и лишь незначительный процент выборки локализует свой личный временной центр в ближайшем или отдаленном прошлом. В большей степени центрация на настоящем характерна для студентов, находящихся в стадии актуального кризиса идентичности, – «моратория». У молодых людей встречается тенденция совмещения временных ориентаций. В работе О.В. Кинелёвой предлагается интерпретация феномена ориентации на настоящее–будущее как способности к предвосхищению событий, «объемному видению» моментов жизни с точки зрения будущего [2]. Однако, учитывая, что тенденция к совмещению наблюдается преимущественно у студентов, не прошедших через кризис идентичности («диффузная» и «предрешенная» идентичности), можно предположить, что она свидетельствует скорее о трудностях локализации личного временного центра: молодые люди затруднялись в определении своего места на временной шкале, и, как следствие, ответы по разным шкалам слабо согласовывались друг с другом.

Согласно результатам корреляционного анализа, децентрация в прошлое отрицательно коррелирует с показателем профессиональной идентичности «Собственные учебно-профессиональные планы» ($r=-0,40$). Центрация на настоящем обнаруживает положительную связь с автономностью профессиональной позиции ($r=0,28$), а децентрация в будущее значимо связана со шкалой «Собственные учебно-профессиональные планы» ($r=0,26$). Иными словами, направленность личности на настоящее и будущее проявляется в активном планировании жизни, в то время как обращенность в прошлое затрудняет процесс профессионального выбора, в результате чего молодые люди предпочитают «плыть по течению», реализуя навязанные планы либо откладывая принятие окончательного решения.

Для изучения отношения испытуемых к различным временным модусам использовалась модифицированная методика Ф. Зимбардо «Опросник временной перспективы» (ZTPI). На основе подсчета средних значений у испытуемых с различным статусом профессиональной идентичности были получены схожие профили временной перспективы: наибольшие значения принимали показатели шкал «Позитивное прошлое» и «Гедонистическое настоящее», средние значения наблюдались по шкале «Будущее» и относительно низкие результаты – по шкалам «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее». Такое соотношение показателей свидетельствует о том, что выявленная ранее тенденция к децентрации в будущее, по-видимому, представляет собой осозанный и социально желательный аспект временных установок, тогда как неосозанный временной «центр тяжести» приходится на переживание актуальных изменений. Молодые люди склонны получать удовольствие от текущих событий, не заботясь о возможных последствиях. Этот своеобразный юношеский оптимизм подкреплен приятными ностальгическими воспоминаниями о прошлом.

Оценка значимости различий производилась посредством однофакторного дисперсионного анализа. Критерий однородности дисперсии Ливиня показал, что дисперсии для каждой из групп статистически достоверно не различаются, следовательно, результаты ANOVA могут быть признаны корректными. Согласно полученным данным, разность между средними значениями по шкале «Гедонистическое настоящее» для групп студентов с различным статусом профессиональной идентичности статистически достоверна ($p<0,05$). Для более детального сопоставления групп использовался метод контрастов, который показал, что испытуемые с диффузным статусом профессиональной идентичности имеют статистически более низкий результат по данной шкале. Молодые люди с неопределенной идентичностью испытывают дискомфорт из-за невозможности детализировать временную перспективу и оценить правильность уже сделанного профессионального выбора.

Для изучения специфики событийного структурирования времени жизни было проведено биографическое шкалирование, в ходе которого испытуемые должны были разметить «линию жизни» значимыми событиями и графически представить продолжительность отдельных временных периодов, используя в качестве эталона линию,

длина которой соответствовала всему пройденному жизненному пути. Вычисленная при этом экспонента психофизической функции оценки длительности временных интервалов отражает степень соответствия субъективной шкалы переживаний прошлого шкале реальных длительностей этих событий. Чем ближе показатель степени к единице, тем адекватнее субъективная шкала, тем больше она соответствует физической (табл. 2).

Таблица 2

Показатели распределения индивидуальных значений экспонент психофизической функции у студентов с разными статусами профессиональной идентичности

№ п/п	Параметр распределения	Статус идентичности			
		диффузный	предрешенный	мораторий	Достигнутый
1	Среднее (X_n)	1,45	1,52	1,17	1,31
2	Стандартное отклонение	1,36	0,63	0,36	0,39
3	Минимум	0,25	0,66	0,44	0,82
4	Максимум	6,80	2,83	2,00	2,38
5	Асимметрия	3,50	1,02	0,33	0,97
6	Эксцесс	14,04	1,69	1,85	0,96

Испытуемые из разных подгрупп демонстрируют сходную тенденцию к переоценке длительности временных интервалов, заканчивающихся в недавнем прошлом и настоящем, по сравнению с длительностью интервалов, имеющих окончание в отдаленном прошлом. На наш взгляд, отмеченная тенденция отражает повышенную значимость настоящего. Рефлексия изменений, происходящих в жизни молодых людей, находит выражение в группировании значимых событий в интервале последнего года. Суммирование межстимульных интервалов приводит к увеличению экспоненты психофизической функции.

Сравнение групп с использованием непараметрического критерия Краскелла–Уоллеса не выявило значимых различий в шкалировании времени у испытуемых с различным статусом профессиональной идентичности. Тем не менее, обращает на себя внимание размах вариаций в группе испытуемых с диффузной идентичностью. Высокий эксцесс и асимметрия в сочетании с увеличением дисперсии свидетельствуют о неоднородности выборки, что в данном случае может быть проинтерпретировано как неопределенность временных стратегий. Трудности локализации себя на временной шкале, отмеченные у студентов с диффузной идентичностью, проявились и в так называемых инверсиях оценок – нарушениях хронологической последовательности значимых событий.

Для оценки способности студентов к построению временной транспективы использовалась шкала «Компетентность во времени» из методики «Самоактуализационный тест» (САТ). У большинства студентов отмечен средний уровень выраженности данного показателя.

Наиболее высокие значения наблюдались в группе молодых людей с достигнутой идентичностью ($X_n=8,39$). Студенты с диффузной идентичностью показали самый низкий результат ($X_n=6,61$).

Процентные соотношения баллов по данной методике у студентов с разной степенью профессиональной идентичности представлены на диаграмме (рис.).

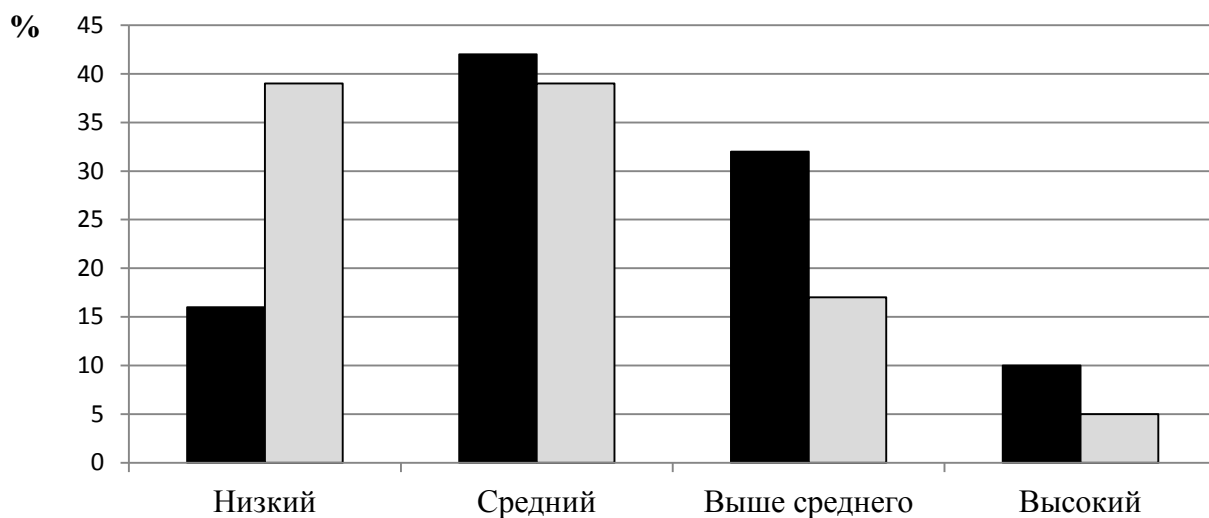


Рис. Распределение баллов по шкале «Компетентность во времени» (CAT) у студентов с разными статусами профессиональной идентичности: ■ – достигнутый; □ – диффузный

Использование критерия Манна–Уитни позволило выявить достоверное различие между группой студентов с достигнутым статусом идентичности и группой студентов с диффузным статусом идентичности. Молодые люди с достигнутым статусом профессиональной идентичности демонстрируют способность жить настоящим при целостном осознании своего жизненного пути. Средние и низкие значения у испытуемых с диффузным статусом идентичности свидетельствуют о преимущественной ориентации на один из временных модусов и дискретном восприятии времени.

С целью выявления структурного своеобразия временной компетентности у студентов с различным статусом профессиональной идентичности полученные результаты были подвергнуты факторному анализу с варимакс-вращением. В процедуре анализа участвовали показатели шкал ZTP1, параметр «компетентность во времени» (CAT) и основные шкалы методики А.А. Озеринной – «Сформированность идентичности» и «Зрелость идентичности». Проверка данных по критерию Бартлетта и КМО подтвердила приемлемую адекватность выборки для факторного анализа.

Проведенный анализ показал различия в структуре взаимосвязей различных компонентов временной компетентности между собой, а также их связи с основными показателями профессиональной идентичности.

В группе студентов с **достигнутой идентичностью** было выявлено три фактора. Первый (фактор 28 %), обозначенный как *сбалансированная временная перспектива*, включает в себя данные, полученные по шкалам «Позитивное прошлое» (0,899), «Будущее» (0,870) и «Гедонистическое настоящее» (0,797). Второй фактор объединил шкалу «Компетентность во времени» (0,865), а также показатели по шкалам с отрицательным факторным весом – «Негативное прошлое» (-0,831) и «Фаталистическое настоящее» (-0,649). Данное сочетание переменных характеризует временную стратегию, которая может быть обозначена как *управляемая трансспектива*. Третий фактор (18 %) объединил показатели профессиональной идентичности – «Сформированность» (0,884) и «Зрелость» (0,663). Таким образом, у студентов данной группы показатели «Временная компетентность» и

«Профессиональная идентичность» не образуют общего фактора, что, на наш взгляд, свидетельствует о завершении кризиса идентичности и возрастании когнитивной сложности, проявившей себя в обособлении образа «профессионального Я».

У студентов с **предрешенной идентичностью** также определено три фактора, суммарно объяснивших 80 % дисперсии. Первый фактор (30 %), названный *дискретная позитивная идентичность*, включил в себя показатели «Зрелость идентичности» (0,842), «Позитивное прошлое» (0,838) и «Ориентация на будущее» (0,526), а также показатели с отрицательными весами – «Компетентность во времени» (-0,666) и «Негативное прошлое» (-0,453). Характер связей свидетельствует о том, что сформированный образ себя в профессии базируется на позитивных моментах прошлого и идеалистических представлениях о будущем, но не является следствием осмысления целостного жизненного пути. Во второй фактор (27 %) вошли показатели: «Гедонистическое настоящее» (0,887), «Фаталистическое настоящее» (0,779), «Негативное прошлое» (0,451) и «Низкая временная компетентность» (-0,645). Данный фактор может трактоваться как *пассивная ориентация на настоящее*: будучи не уверенными в своем профессиональном выборе, молодые люди склонны получать удовольствие от текущего момента, не пытаясь контролировать происходящее. Содержание третьего фактора – *управляемое профессиональное будущее* – «Сформированность идентичности» (0,959), «Ориентация на будущее» (0,812) и низкие значения по шкале «Фаталистическое настоящее» (-0,453).

Иная структура взаимосвязей наблюдается у студентов, находящихся на стадии **моратория**. Первый фактор, обозначенный нами как *оптимальная достигнутая идентичность* (33 %), объединяет «Зрелость профессиональной идентичности» (0,919) и «Сформированность профессиональной идентичности» (0,700), «Гедонистическое восприятие настоящего» (0,858), а также в равной степени «Позитивное восприятие прошлого» (0,453) и «Негативное восприятие прошлого» (0,424). Второй фактор – *активность в восприятии времени* (25 %) – включил в себя шкалу «Будущее» (0,796), «Позитивное прошлое» (0,738) и, взятую с отрицательным факторным весом, шкалу «Фаталистическое настоящее» (-0,759). В состав третьего фактора – *центрация на негативном прошлом* – (23 %), вошли показатели: «Низкая компетентность во времени» (-0,891), «Негативное прошлое» (0,727) и «Фаталистическое настоящее» (0,510). В целом, структура связей свидетельствует о стремлении разрешить переживаемый кризис. Можно предположить, что ключевым моментом в обретении новой идентичности станет переработка прошлого опыта, связанного с ошибками и разочарованиями.

У студентов с **диффузной идентичностью** было выделено три фактора, объяснивших 74 % дисперсии. В первый фактор (31 %) вошли показатели: «Ориентация на будущее» (0,910) и «Сформированность идентичности» (0,902), а также «Фаталистическое настоящее» с отрицательным весом (-0,861). Данное сочетание, уже встречавшееся у испытуемых с предрешенной идентичностью, мы обозначили как *управляемое профессиональное будущее*. Второй фактор (24 %) – *восприятие прошлого* – образован обратно пропорциональной взаимосвязью показателей «Позитивное прошлое» (0,901) и «Негативное прошлое» (-0,876). В третий фактор (19 %), обозначенный как *профессиональная транспектива*, вошли показатели «Компетентность во времени» (0,866) и «Зрелость профессиональной идентичности» (0,792). Как видно из представленных данных, гедонистическое настоящее, интерпретируемое как ориентация на получение удовольствия от каждого проживаемого момента, не вошло ни в один из факторов. Обособление прошлого свидетельствует о трудностях в построении целостной временной транспективы.

Подводя итоги, можно констатировать наличие тесной взаимосвязи временной компетентности личности и становления ее профессиональной идентичности. Сравнение четырех групп студентов с различными статусами идентичности подтвердило гипотезу о существовании значимых различий в выраженности отдельных показателей временной компетентности (временной ориентации, способности к построению целостной временной транспективы). В частности, было выявлено, что студенты с достигнутой идентичностью

значимо отличаются от студентов с диффузной идентичностью по выраженности компетентности во времени, определяемой по методике САТ, и гедонистическому восприятию настоящего.

Проведенный факторный анализ показал различия в структуре взаимосвязей показателей временной компетентности у студентов с различными статусами идентичности, что стало подтверждением выдвинутых нами гипотез. Студенты с достигнутой идентичностью демонстрируют признаки сбалансированной временной ориентации, проявляющейся в позитивном отношении к прошлому, настоящему и будущему и в возможности гибко переключаться между временными модусами в зависимости от внутренних факторов или ситуативных требований. Достигнутый уровень временной компетентности и профессиональная идентичность представляют собой два относительно независимых конструкта, служащих проявлением глубинного процесса самоидентификации в процессе личностного становления. У молодых людей, переживающих острый кризис профессиональной идентичности или только готовящихся к нему, наблюдается взаимосвязь характеристик временной ориентации и показателей идентичности. Характер описанных взаимосвязей свидетельствует о дискретности временной транспективы.

Отмеченные тенденции открывают возможность для дальнейшего изучения взаимосвязи временной компетентности личности и формирования образа «профессионального Я». Несомненный теоретический и практический интерес представляет изучение особенностей временной ориентации и транспективы на разных стадиях профессионального становления с целью выявления предикторов успешной профессионализации.

Литература

1. *Болотова А.К.* Психология организации времени: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
2. *Кинелёва О.В.* Гендерные особенности временной компетентности студентов // Вестник Одесского национального университета. Психология. 2012. Т. 17. № 3. С. 54–62.
3. *Лебедева Е.В.* Особенности восприятия времени людьми пожилого и старческого возраста: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2004. 185 с.
4. *Озерина А.А.* Специфика профессиональной идентичности студентов-бакалавров // Вестник ВолГУ. 2011. Сер. 11. № 1. С. 100–104.
5. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях / Под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального ун-та им. Б.Н. Ельцина, 2012. 103 с.
6. *Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В.* Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 101–109.
7. Тренинг профессиональной идентичности / Автор-сост. Л.Б. Шнейдер. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. 208 с.
8. *Эриксон Э.* Детство и общество / Пер. [с англ.] и науч. ред. А.А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000. 415 с.
9. *Marcia J.E.* Identity in adolescence // J. Adelson (Ed.). Handbook of Adolescent Psychology. N.Y.: Wiley, 1980. P. 213–231.

Features of the Temporal Competence in Students with Different Status of Professional Identity

Lebedeva E.V.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Educational Psychology, Institute of Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, ekaweb@inbox.ru

Surnina O.E.,

Dr. Sci. (Biology), Professor, Chair of Theoretical and Experimental Psychology, Institute of Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, Olga.surnina@volumnet.ru

We describe the study of individual indicators of temporal competence in students. The participants were 167 people aged 18 to 23 years. To identify the features of the temporal competence we used: Temporal perspective inventory (ZTPI), Temporary decenteration technique, Biographic scaling, Self-actualization Test (SAT). The status of professional identity was determined using a questionnaire by A.A. Ozerina. The comparison of four groups of students with different identity statuses confirmed the hypothesis of the existence of significant differences in the expression of individual indicators of temporal competence (temporal orientation, the ability to construct a coherent time transpective). In particular, it is shown that young people who has reach the status of professional identity, demonstrate the ability to live in the present with a holistic awareness of their way of life, while for subjects with diffuse identity, prevailed the orientation on one of the time modes and discrete time perception. The factor analysis showed differences in the structure of relationships between temporal competence indicators in students with different status identity.

Keywords: temporal competence, temporal orientation, transpective, professional identity.

References

1. Bolotova A.K. *Psikhologiya organizatsii vremeni: Uchebnoe posobie dlia studentov vuzov* [Psychology of time management: Textbook for students]. Moscow: Aspekt Press, 2006. 254 p.
2. Kineleva O.V. *Gendernye osobennosti vremennoi kompetentnosti studentov* [Gender features of the temporal competence of students]. *Vestnik Odesskogo natsional'nogo universiteta. Psikhologiya* [Herald of ONU. Psychology], 2012. Vol.17, no. 3, pp. 54–62.
3. Lebedeva E.V. *Osobennosti vospriiatiia vremeni liud'mi pozhilogo i starcheskogo vozrasta. Diss. kand. psikh. nauk* [Features perception of time people elderly. Ph. D. (Psychology) diss.]. Ekaterinburg, 2004. 185 p.
4. Ozerina A.A. *Spetsifika professional'noi identichnosti studentov-bakalavrov* [Specificity of professional identity of undergraduate students]. *Vestnik VolGU* [Herald of VolGU], 2011, seriya 11, no.1, pp. 100–104.
5. *Samoopredelenie uchashcheisia molodezhi v sovremennykh konfliktuiushchikh real'nostiakh* [Self-determination of students in modern conflicting realities]. Zeer E.F., ed. Ekaterinburg: Publ. Ural'skogo federal'nogo universiteta im. B.N. Eltsina, 2012. 103 p.
6. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. *Adaptatsiia oprosnika vremennoi perspektivy lichnosti F. Zimbardo* [Adaptation of a Zimbardo's questionnaire of temporary perspective of the personality]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109.

7. Trening professional'noi identichnosti [Training of professional identity]. L.B. Shneider. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2008. 208 p.

8. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and Society]. Alekseev A.A., ed. St. Petersburg: Letnii sad, 2000. 415 p.

9. Marcia J.E. Identity in adolescence. J. Adelson (ed.). Handbook of Adolescent Psychology. N.Y.: Wiley, 1980, pp. 213–231.

Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности в прогнозе ее успешности у начинающих исследователей

Бохан Т.Г.,

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психотерапии и психологического консультирования факультета психологии, Томский государственный университет, Томск, Россия, btg960@sibmail.com

Алексеева Л.Ф.,

доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии факультета поведенческой медицины и менеджмента, Сибирский государственный медицинский университет (ГБОУ ВПО СибГМУ Минздрава России), Томск, Россия, alekseeva_lf@mail.ru

Шабаловская М.В.,

кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей и дифференциальной психологии факультета поведенческой медицины и менеджмента, Сибирский государственный медицинский университет (ГБОУ ВПО СибГМУ Минздрава России), Томск, Россия, m_sha79@mail.ru

Морева С.А.,

старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии факультета поведенческой медицины и менеджмента, Сибирский государственный медицинский университет (ГБОУ ВПО СибГМУ Минздрава России), Томск, Россия, sa.more@mail.ru

Бохан Т.Г., Алексеева Л.Ф., Шабаловская М.В., С.А.Морева, Кузнецова Т.М. Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Bohan T.G., Alekseeva L.F., Shabolovskaya M.V., Moreva S.A., Kuznetsova T.M. Resources and deficits of psychological readiness for research activities [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Обсуждаются результаты исследования особенностей психологической готовности к научной деятельности на практическом уровне у начинающих исследователей (студенты, магистры, аспиранты). Выделены пять вариантов практического уровня психологической готовности у начинающих ученых, каждый из которых представлен ресурсными для

становления научно-исследовательской деятельности качествами и теми дефицитами, которые затрудняют ее успешность. В качестве ресурсов, требующих своей актуализации в образовательных условиях вуза, можно рассматривать: самоконтроль, обеспечивающий эмоциональную устойчивость; самоконтроль и настойчивость в самоорганизации научной деятельности; открытость и чувствительность к новому; готовность к сотрудничеству; лидерскую социальную активность. В варианте хорошего самоконтроля и настойчивости в научно-исследовательской деятельности дефицитом выступает креативность – любознательность, воображение, склонность к риску и ориентация на решение сложных задач.

Ключевые слова: психологическая готовность, научно-исследовательская деятельность, успешность научной деятельности, практический компонент, начинающие исследователи.

Профессиональная научная деятельность – один из путей профессионального развития и становления выпускников высшего учебного заведения. В последнее время среди молодежи вновь возрос интерес к науке и повысилась престижность принадлежности к научному сообществу, что связано с развитием общества в целом и политикой государства в направлении поддержки научных институтов: «стратегической целью государственной политики... является выход Российской Федерации к 2020 году на мировой уровень исследований и разработок на направлениях, определенных национальными научно-технологическими приоритетами...» [14, с. 2]. Особенности современного научного знания – полидисциплинарность и системность исследований, придание важной роли экономическим и социально-политическим факторам в процессе выбора целей исследования, интеграция научных достижений на международном уровне – обуславливают высокие требования, предъявляемые сегодня к молодым научным сотрудникам.

Изучение факторов выбора научной карьеры показало, что «...для многих ученых этот выбор вовсе не являлся следствием глубинных раздумий или осознания своего призвания. Почти в половине случаев он осуществлялся под значительным влиянием второстепенных факторов, не имеющих прямого отношения к существу будущей деятельности: советов родных и близких; подражания значимым другим; возможностей поступления в то или иное высшее учебное заведение и т. п.» [15, с. 190]. В настоящее время отбор претендентов в магистратуру и аспирантуру основывается в первую очередь на показателях успеваемости, что, по мнению А.Н. Николаева [11], не является достаточным критерием для прогнозирования успешности научной деятельности. Основная задача «состоит в том, чтобы с достаточной степенью надежности определить психологические особенности, характерные для представителей научной деятельности, и в дальнейшем использовать эти показатели для раннего отбора будущих ученых, диагностики наиболее перспективных исследователей и других практических целей» [15, с. 158]. В связи с этим необходимы выделение и исследование показателей психологической готовности студентов к научно-исследовательской деятельности с целью прогнозирования ее успешности и создания психолого-образовательных условий сопровождения процесса ее становления в вузе.

Исследования личности ученого как субъекта профессиональной научной деятельности, а также специфики самой научно-исследовательской деятельности ведутся в рамках психологии науки [15; 12; 13; 20]. Сложность решения проблемы успешности научной деятельности на начальных этапах профессионального становления ученого обуславливается рядом причин, важнейшими из которых являются специфика целей, объекта и предмета деятельности, специфика процессуальной стороны деятельности ученого, трудность выделения общих особенностей личности ученого для различных видов наук, неоднозначность критериев оценки успешности и другие. Прежде всего, следует отметить, что само понятие «успешность», когда речь идет об успешности научно-исследовательской деятельности, неоднозначно [7; 16]. Говоря о науке как о профессиональной деятельности специалиста, мы принимаем во внимание, в первую

очередь, профессиональную успешность, которая занимает центральную позицию в исследованиях по психологии труда [2; 11]. Профессиональная успешность рассматривается в рамках жизненной успешности, которая является важнейшей ценностью личности и непременным условием ее развития. В психологической литературе отмечается, что профессиональная успешность является оценочным критерием (как со стороны самого субъекта деятельности, так и со стороны окружающих и коллег); она непосредственно связана с эффективностью и конечными результатами деятельности, выражается в удовлетворенности субъекта своим трудом, является условием профессиональной самореализации и сохранения психического здоровья [3; 16; 21].

В психологии труда профессиональная успешность неразрывно связана с понятием «профессиональная пригодность» [2; 3; 16]. Принято учитывать два компонента профпригодности – свойства человека, приобретаемые им в связи с реализацией себя в деятельности, и свойства деятельности, которые проявляются в ее содержании. Выход в методологию системного подхода позволяет исследователям ставить и изучать проблему психологической готовности как условия успешного выполнения человеком профессиональной деятельности [4; 7; 13]. Психологическую готовность понимают как сложное комплексное психическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющий динамичную структуру с функциональными зависимостями [3; 18], как целостное системное личностное образование, проявляющееся как качество личности и обеспечивающее целенаправленное развитие и изменение личности для эффективного выполнения будущей профессиональной научной деятельности [7; 19].

На основе интеграции методологических принципов системного и структурно-уровневого подходов нами было выдвинуто предположение, что психологическая готовность к научно-исследовательской деятельности студентов может представлять собой отношение к науке и научной деятельности как к возможной сфере самореализации человека, под которой понимается процесс саморазвития в качестве открытой самоорганизующейся системы [5].

Такая способность обеспечивается взаимосвязями показателей следующих уровней:

- 1) личностного, предоставляющего ценностно-смысловые и мотивационные ресурсы, задающие пространство и способы самореализации;
- 2) предметно-теоретического, отражающего философско-методологические, предметные и организационно-методические знания основ исследовательской деятельности;
- 3) практического, проявляющего возможности осуществления научно-исследовательской деятельности посредством соответствующих действий, – проективные, конструктивные, организационные, коммуникативные и т. п.

Затрагивая вопрос оценки психологической готовности к научной деятельности, можно отметить, что выявление ценностно-смысловых образований и уровня предметно-теоретической готовности не вызывает трудностей и разногласий в методическом плане. В то же время практический компонент требует, на наш взгляд, более детальной теоретической и психодиагностической конкретизации.

На основе анализа литературы мы склонны выделить три составляющих практического компонента психологической готовности к научно-исследовательской деятельности: собственно деятельностный, познавательный и личностный.

Рассмотрим характеристики *деятельностной* составляющей. Как известно, внешняя структура организации научного проекта включает в себя фазы, стадии и этапы [11; 12]. Завершенность проекта определяется тремя фазами: фазой проектирования, результат

которой – формулирование проблемы, построение модели создаваемой системы и ее реализации; технологической фазой, результат которой – реализация системы; рефлексивной фазой, результат которой – оценка реализованной системы и определение либо необходимости ее дальнейшей коррекции, либо разработки нового проекта.

На концептуальной стадии фазы проектирования исследователь должен сформировать замысел предстоящей работы и определить ее направленность. Следующий этап – выявление научных противоречий, на основе которых исследователь ставит для себя и формулирует проблему, определяет объект, предмет и цель исследования, выдвигает гипотезу исследования, ставит задачи и выбирает методы ее экспериментальной или теоретической проверки. Рассмотрев задачи проективной фазы научного исследования, мы выделили критерии ее успешного выполнения. Начинаящий ученый должен уметь определять направленность научной работы, выявлять противоречия (в том числе и научные), формулировать проблему, цель и задачи исследования, выдвигать гипотезы (основную и альтернативные). В основе успешности выполнения этих действий лежат мыслительные операции: анализ, который позволяет выделить отдельные признаки и качества явления, выявить строение объекта, его состав и свойства; абстрагирование, позволяющее мысленно вычленив и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны или состояния объекта; формализация как способность отображать результаты мышления в точных понятиях; идеализация – мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих в действительности, но таких, для которых существуют прообразы в реальном мире, которые в дальнейшем наполняются реальной конкретикой и служат опорой для построения абстрактных схем реальных процессов.

Технологическая фаза научного исследования, которая заключается в проверке научной гипотезы, осуществляется в два этапа – теоретический и эмпирический. На первом этапе исследователь анализирует и систематизирует литературные данные. На теоретическом этапе происходит отработка понятийного аппарата. Затем перед исследователем встает задача построить логическую структуру теоретического исследования, которое представлено этапами индукции, когда исследователь определяет концепцию своей работы, и конкретизации – восхождения от абстрактного к конкретному. После построения общей логической структуры теории исследователь начинает опытно-экспериментальную работу. На технологической фазе научного исследования к критериям успешности научно-исследовательской деятельности добавляются еще и способности исследователя к синтезу, сравнению, обобщению и моделированию.

Интеграция необходимых мыслительных действий в интеллектуальной творческой самоорганизации обеспечивает эффективность осуществления рефлексивной фазы научного исследования, в которой необходимо осмыслить, сравнить, оценить исходные и конечные состояния, заметить и разрешить противоречия.

Мы предполагаем, что основаниями для определения показателей *познавательной* составляющей могут быть следующие научные аргументы.

К концу 1970-х гг. ученые пришли к выводу о том, что эффективность научной деятельности не зависит от уровня развития интеллекта ученого. В литературе описаны примеры того, как дети, не отличающиеся хорошей успеваемостью и высокоразвитыми интеллектуальными способностями, становились в будущем великими учеными (например, биография А. Эйнштейна). Исследование процессов творческого мышления, основывается на положении о том, что научная деятельность подразумевает творческую деятельность, направленную на углубленное изучение какой-либо проблемы и продуцирование новых знаний [15; 8; 10; 20]. К концу XX в. ученые сосредоточились на выделении в структуре интеллекта особого фактора способности к научному творчеству и начали разработки процедуры его измерения. В это время получило распространение сравнение общего

коэффициента интеллекта с показателями творческих способностей, а последних – с успешностью в научной деятельности.

В 1960-х гг. Дж. Гилфордом была предложена трехмерная концепция структуры интеллекта. Дж. Гилфорд разложил структуру интеллекта на отдельные специфические способности. Он исходил из того, что любой мыслительный акт может быть представлен в системе трех координат: содержание – о чем мы думаем; операции – как мы об этом думаем; результат – что при этом получается. Из комбинации четырех типов содержания мышления (образное, символическое, семантическое и поведенческое), пяти типов операций мышления (познавательные функции, память, оценка, конвергентное и дивергентное мышление) и шести типов результатов (элементы, классы, отношения, системы, преобразования и применение) получается сто двадцать умственных способностей, из которых двадцать четыре, по мнению Дж. Гилфорда, имеют прямое отношение к научному творчеству, являются необходимыми условиями научной креативности. Ядром способности к творчеству Дж. Гилфорд [6] считал дивергентное мышление, при котором человек не концентрируется на каком-то одном способе решения, а ведет поиск одновременно по нескольким возможным направлениям.

Мышление как деятельность по порождению нового изучалась отечественными учеными [5; 6; 17].

В пользу необходимости выделения *личностной* составляющей практического компонента психологической готовности к научной деятельности свидетельствует тот факт, что особенности личности обуславливают формирование таких свойств и качеств человека, как его работоспособность, удовлетворенность трудом, профессиональная ответственность [1; 9; 19]. Можно назвать ряд личностных качеств, профессионально важных для научной деятельности: ответственность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, рефлексивность, гибкость, открытость по отношению к новому. Специфические особенности личности каждого ученого определяются совокупностью взаимодействующих факторов, детерминируя успешность научной деятельности, в которой происходит преобразование как самого ученого, так и его деятельности, а, следовательно, и научного продукта [15]. Поэтому выделенные нами компоненты психологической готовности к научной деятельности целесообразно рассматривать в системе их взаимосвязей.

Для выявления особенностей психологической готовности к научно-исследовательской деятельности на практическом уровне мы использовали факторный анализ (Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization) совокупности психодиагностических данных, полученных с помощью следующих методик: «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, опросник креативности Е.Е. Туник и «Пятифакторный опросник личности» МакКрае-Коста в интерпретации А.Б. Хромова. В исследовании приняли участие 141 человек (аспиранты и студенты Сибирского государственного медицинского университета, аспиранты и магистры Томского государственного университета). В результате факторного анализа было выделено **пять факторов**, совокупность взаимосвязей показателей которых указывает на особенности **практического уровня психологической готовности респондентов** (студентов, магистров, аспирантов) **к научно-исследовательской деятельности**.

В первый фактор – **«самоконтроль эмоциональной напряженности и неспособность к моделированию»** – вошли с положительной нагрузкой показатели: эмоциональная устойчивость (0,952), тревожность (0,813), напряженность (0,764), самоконтроль (0,720), с отрицательной нагрузкой – моделирование (-0,480). Взаимосвязь показателей в данном факторе может указывать на то, что достижение эмоциональной устойчивости происходит за счет повышенного самоконтроля существующей напряженности и тревожности, при этом наблюдается снижение способности моделирования. Можно предположить, что у

начинающего ученого эмоциональное напряжение и повышение тревожности может быть связано с затруднениями в научно-исследовательской деятельности, обусловленными неспособностью к моделированию, которое позволяет определять развитость представлений о системе внешне и внутренне значимых для достижения цели условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Однако высокий самоконтроль позволяет регулировать данное состояние, обеспечивая человеку эмоциональную устойчивость.

Второй фактор – **«самоконтроль и настойчивость в саморегуляции деятельности»** – включает в себя с положительной нагрузкой показатели: самоконтроль (0,840), предусмотрительность (0,776), программирование (0,682), ответственность (0,666), аккуратность (0,653), оценивание результатов (0,604), планирование (0,511) и настойчивость (0,602). Совокупность взаимосвязей этих характеристик свидетельствует, что молодой ученый имеет качества исполнителя: он может спланировать и разработать программу исследования, адекватно оценить полученные результаты и скорректировать свою деятельность, ответственно и аккуратно подходит к исполнению своих обязанностей и при этом не нуждается во внешнем контроле, так как у него хорошо развит самоконтроль. Однако в деятельности такого начинающего ученого не наблюдается творческого компонента, показатели креативности не представлены в данном факторе. Его деятельность будет успешна и эффективна при заданных извне целях, идеях и гипотезах. Новаторство и нестандартные пути решения задач – это слабые стороны данного типа начинающего ученого.

Третий фактор – **«открытость и чувствительность к новому»** – представлен показателями личностных качеств и креативности с положительной нагрузкой: экспрессивность (0,864), любознательность (0,730), любопытство (0,667), артистичность (0,639), сложность (0,629), воображение (0,608), сенситивность (0,487), склонность к риску (0,461). В этом случае психологическая готовность к научно-исследовательской деятельности выражается в открытости новому, интересе к новым знаниям, готовности выйти за рамки привычного, возможности генерировать новые идеи, чувствительности к происходящему.

Четвертый фактор – **«несамостоятельность и зависимость от авторитетов»** – представлен следующими показателями с положительной нагрузкой: привязанность (0,868), понимание (0,746), сотрудничество (0,700), теплота (0,626), уважение других (0,610), доверчивость (0,432), а также показателем с отрицательной нагрузкой – самостоятельность (-0,578). Выраженность такой взаимосвязи указывает на то, что, чем более молодой ученый ориентирован на сотрудничество и привязанность к авторитетам, тем менее он способен проявлять самостоятельность в научном творчестве, продуцировать и отстаивать свои собственные идеи. Возможно, научный работник данного типа будет эффективно проявлять себя в командной работе, однако у него могут возникнуть трудности при самостоятельных действиях по постановке и решению задач.

Пятый фактор – **«лидерство и социальная активность»**. В него вошли с положительной нагрузкой: экстравертированность (0,943), общительность (0,776), доминирование (0,697), поиск впечатлений (0,518), любознательность (0,502) и гибкость (0,508). Он сочетает в себе все три компонента, выделенные нами в теоретической модели, – саморегуляцию, креативность и личностные черты. Сочетание данных компонентов отражает социальную направленность практического уровня психологической готовности – это ориентация на внешнюю социальную оценку, социальная адаптивность, стремление к доминированию, открытость новым впечатлениям, новым контактам.

На основании содержания выявленных факторов можно выделить пять вариантов практического уровня психологической готовности у респондентов, каждый из которых представлен ресурсными для становления научно-исследовательской деятельности

качествами и теми дефицитами, которые затрудняют ее успешность. В качестве ресурсов успешности научно-исследовательской деятельности, требующих своей актуализации в образовательных условиях вуза, можно рассматривать: самоконтроль, обеспечивающий эмоциональную устойчивость; самоконтроль и настойчивость в самоорганизации научной деятельности; открытость и чувствительность к новому; готовность к сотрудничеству; лидерскую социальную активность.

В определении дефицитов в становлении научно-исследовательской деятельности начинающих ученых мы руководствовались следующими доводами.

В случае повышенного эмоционального самоконтроля, подавления тревожности и психоэмоционального напряжения, возникающих вследствие когнитивных трудностей процесса моделирования в научно-исследовательской деятельности, затрудняются процессы разработки научного замысла и его реализации в исследовательском проекте, возникает риск ригидизации эмоциональных и когнитивных процессов, в целом, творческой самореализации.

В варианте хорошего самоконтроля и настойчивости в научно-исследовательской деятельности дефицитом выступает креативность – любознательность, воображение, склонность к риску и ориентация на решение сложных задач. В таком случае хорошо представлены исполнительские качества, но то, что касается научного поиска как креативного процесса, интереса к генерации новых идей, – остается дефицитом. В то же время выраженность креативности при дефицитах компонентов саморегуляции деятельности говорит о том, что как человек творчества начинающий ученый может быстро «загораться», у него рождается много новых идей, но при этом он испытывает трудности планирования, удержания выполнения задач и самой цели, редко доводит дело до конца, нуждается в контроле со стороны, который может воспринимать как ограничение.

Зависимость от авторитетов и несамостоятельность указывают на дефицит внутренней мотивации, собственной познавательной активности, уверенности в себе, стремления к творческому самовыражению. В таком случае могут возникнуть трудности в реализации процессов, связанных с научным творчеством, – в выдвижении новых идей, гипотез, разработке нестандартных путей решения задач.

При несогласованности таких качеств, как стремление к доминированию, общительность и экстравертированность, гибкость и поиск новых впечатлений с саморегуляцией, возможны формирование внешней мотивации, подмена истинно научных, исследовательских мотивов деятельности мотивами достижения признания со стороны, манипуляции другими людьми для реализации собственных амбиций.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**.

В ходе исследования было выделено пять вариантов практического уровня психологической готовности к научно-исследовательской деятельности начинающих ученых. В каждом варианте определены ресурсы успешности научно-исследовательской деятельности и ее дефициты. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления научно-исследовательской деятельности начинающих ученых в условиях вуза должно быть направлено на актуализацию выявленных ресурсов в различные виды научно-исследовательской активности и на восполнение дефицитов, затрудняющих ее успешность.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 06-220, № 12-16-70000.

Литература

1. *Бадмаева Н.Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. М: ПЕР СЭ, 2006. 511 с.

3. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
4. *Жукова В.Ф.* Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия ТПУ. 2012. № 6. С. 117–121.
5. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Изд-во ТГУ, 2005. 174 с.
6. *Красноярцева О.М.* Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998. 114 с.
7. *Кучерявенко И.А.* Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. № 12. Т. 2. С. 60–62.
8. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. 392 с.
9. *Морсанова В.И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. № 26. С. 60–62.
10. *Мошкова Г.Ю.* Личностно-психологические предпосылки научного творчества и их формирование // Грани научного творчества / Под ред. А.С. Майданова. М.: ИФРАН, 1999. С. 79–113.
11. *Николаев А.Н.* Психологическая структура деятельности // Психологические основы педагогической деятельности: Материалы 5-й межвузовской научной конференции. СПб.: СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2002. С. 90–92.
12. *Новиков А.М.* Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
13. Новые идеи в научной классификации / Ин-т философии и права УрО РАН; Отв. ред.: Ю.И. Мирошников, М. П. Покровский. Екатеринбург: УрО РАН, 2010. 632 с.
14. Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2020 года и дальнейшую перспективу (проект документа) // Ежедневная газета научного сообщества «Поиск». 12.08.2011. № 31-32. С. 2–4.
15. Психология науки / Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. М.: Моск. психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 312 с.
16. *Теплинских М.В.* Успешность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы // Ползуновский вестник. 2006. № 3. С. 252–257.
17. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
18. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. М.: Издат. корпорация «Логос», 1996. 320 с.
19. *Шипилова Е.В.* Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 226 с.
20. *Юревич А.В.* Психологические механизмы научного творчества // Грани научного творчества / Под ред. А.С. Майданова. М.: ИФРАН, 1999. С. 79–113.
21. *Vokhan T.G., Bokhan N.A.* Stress and stress resistance as ethnocultural-historic phenomena // World Cultural Psychiatry Researcher Review. 2009. №. 4. P. 200–202.

Resources and Deficits of Psychological Readiness for Research Activities in the Prediction of its Success in Early Stage Researchers

Bohan T.G.,

Dr. Sci. (Psychology), Head of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Department of Psychology, Tomsk State University, Tomsk, Russia, btg960@sibmail.com

Alekseeva L.F.,

Dr. Sci. (Psychology), Head of Chair of General and Differential Psychology, Department of Behavioural Medicine and Management, Siberian State Medical University, Russian Ministry of Health, Tomsk, Russia, alekseeva_lf@mail.ru

Shabalovskaya M.V.,

PhD (Psychology), Assistant, Chair of General and Differential Psychology, Faculty of Behavioural Medicine and Management, Siberian State Medical University, Russian Ministry of Health, Tomsk, Russia, m_sha79@mail.ru

Moreva S.A.,

Senior Lecturer, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Behavioral Medicine and Management, Siberian State Medical University, Russian Ministry of Health, Tomsk, Russia, sa.more@mail.ru

We discuss the results of studies of the psychological readiness for scientific activities at the practical level for novice researchers (undergraduate students, master students and PhD students). We identified five options for the practical level of psychological readiness for novice researchers, each of which is represented by resource qualities for the establishment of research activities and by those deficiencies that hinder the success. As resources requiring its actualization in terms of high school education, we consider: self-control, providing emotional stability; self-control and perseverance in self-organizing scientific activities; openness and sensitivity to the new; willingness to cooperate; leadership social activity. In case of good self-control and perseverance in research, the deficit is creativity: curiosity, imagination, risk tolerance and orientation to solve complex problems.

Keywords: psychological readiness, research activities, success of scientific activity, hands-on component, novice researchers.

This work was supported by grant RFH 06-220, № 12-16-70000.

References

1. Badmaeva N.C. Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostei [Influence of motivational factors for the development of mental abilities]. Ulan-Ude: Publ. VSGTU, 2004. 280 p.
2. Bodrov V.A. Psihologiya professional'noi prigodnosti [Psychology professional suitability]. Moscow: PER SE, 2006. 511 p.
3. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professional [Akmeological professional development framework]. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-social'nogo instituta; Voronezh: NPO «MODEK», 2004. 752 p.
4. Zhukova V.F. Psihologo-pedagogicheskiy analiz kategorii «psihologicheskaya gotovnost'» [Psycho-pedagogical analysis of the category «psychological readiness»]. *Izvestiya TPU [News TPU]*, 2012, no. 6, pp. 117–121.
5. Klochko V.E. Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyi analiz) [Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of personality (introduction to transspektivny analysis)]. Tomsk: TGU, 2005. 174 p.
6. Krasnoryadceva O.M. Osobennosti professional'nogo myshleniya v usloviyah psihodiagnosticheskoi deyatel'nosti [Features professional thinking in terms of psychodiagnostics]. Barnaul: Publ. BGPU, 1998. 114 p.
7. Kucheryavenko I.A. Problema psikhologicheskoi gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti [The problem of psychological readiness for professional work]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 2011, no. 12. T. 2, pp. 60–62.
8. Leont'ev A.A. Deyatel'nyi um [Active mind]. Moscow: Smysl, 2001. 392 p.
9. Morosanova V.I. Lichnostnye aspekty samoregulatsii proizvol'noi aktivnosti cheloveka [Personal aspects of self-regulation of any human activity]. *Psihologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2002, no. 26, pp. 60–62.
10. Moshkova G.Ju. Lichnostno-psikhologicheskie predposylki nauchnogo tvorchestva i ih formirovanie [Personal psychological prerequisites of scientific creativity and their formation]. Grani nauchnogo tvorchestva [Facets of scientific creativity]. Maydanov A.S., ed. Moscow: IPAN, 1999, pp. 79–113.
11. Nikolaev A.N. Psihologicheskaya struktura deyatel'nosti [Psychological structure activity]. *Psihologicheskie osnovy pedagogicheskoi deyatel'nosti. Materialy 5 mezhvuzovskoi nauchnoi konferentsii [Psychological foundations of educational activities. Proceedings of the Fifth interuniversity scientific conference]*. St-Petersburg: SPb GAFK im. P.F. Lesgafta, 2002, pp. 90–92.
12. Novikov A.M. Metodologiya obrazovaniya [Methodology of Education]. Moscow: Yegves, 2006. 488 p.
13. Novye idei v nauchnoy klassifikatsii [New ideas in the scientific classification]. Miroshnikov Yu.I., M. P., eds. Ekaterinburg: UrO RAN, 2010. 632 p.
14. Osnovy politiki Rossiiskoi Federatsii v oblasti razvitiya nauki i tehnologii na period do 2020 goda i dal'neishuyu perspektivu (proekt dokumenta) [Policy framework of the Russian Federation in the field of science and technology for the period up to 2020 and Beyond (Draft)]. *Poisk [Search]*, 2011, no. 31–32, pp. 2–4.
15. Psikhologiya nauki [Psychology science]. Allahverdian A.G., eds. Moscow: Moskovskii psikhologo-social'nyi institut: Flinta, 1998. 312 p.
16. Teplinskih M.V. Uspeshnost' professional'noi deyatel'nosti specialista social'noi sfery [The success of the professional activities of social]. *Polzunovskii vestnik [Polzunov's Herald]*, 2006, no. 3, pp. 252–257.
17. Tikhomirov O.K. Psihologiya myshleniya [Psychology of thinking]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1984. 272 p.
18. Shadrikov V. D. Psihologiya dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of human activities and the ability]. Moscow: Izdatel'skaya korporatsiya Logos, 1996. 320 p.

19. Shipilova E.V. Formirovanie psihologicheskoi gotovnosti studentov–psikhologov k professional'noi deyatel'nosti. Diss. kand. psikhol. nauk [Formation of psychological readiness psychology students for professional work. Ph. D. (Psychology) diss.]: Moscow, 2007. 226 p.

20. Yurevich A.V. Psihologicheskie mehanizmy nauchnogo tvorchestva [Psychological mechanisms of scientific creativity]. Grani nauchnogo tvorchestva [Facets of scientific creativity]. Maydanov A.S., ed. Moscow: IFRAN, 1999, pp. 79–113.

Профессиология и образование специалистов фармацевтической отрасли

Старостенкова Т.А.,

кандидат психологических наук, доцент Российской медицинской академии последипломного образования Минздрава России (ГБОУ ДПО РМАПО), Москва, Россия, tstarostenkova@mail.ru

Статья посвящена исследованию профессий фармацевтической отрасли. В этой сфере деятельности появились новые специальности и изменились функции традиционных. Изменились и содержание деятельности, и уровень ответственности специалистов. Все это требует совершенствования системы подготовки кадров. Научной основой для составления профессиональных стандартов, образовательных стандартов и образовательных программ являются профессиограммы разных специальностей. Автор приводит аргументы, указывающие на необходимость профессиографических исследований разных специализаций в фармацевтике. Обосновывается целесообразность объединения усилий профессиологов и представителей образовательных структур с целью решения актуальной проблемы – подготовки кадров для специалистов фармацевтической отрасли.

Ключевые слова: профессиология, профессиография, профессиограмма, фармацевтика, провизор, фармацевт, профессиональный стандарт.

Профессиология, являясь одним из направлений психологии труда, в то же время, многими учеными рассматривается как новая отрасль научного знания, как наука на стыке социологии, психологии, педагогики, философии и ряда других наук [1; 6], что позволяет отнести ее к междисциплинарным наукам. Изучая профессиональные явления в обществе, профессиология так или иначе затрагивает и вопросы, связанные с образованием, поскольку одним из направлений профессиологии является профессиография – проведение профессиографических исследований и создание профессиограмм.

«Профессиограмма – это научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создают условия для развития личности самого работника» [6, с. 22]. Профессиограмма составляется на основе анализа содержания профессиональной дея-

Для цитаты:

Старостенкова Т.А. Профессиология и образование специалистов фармацевтической отрасли [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Starostenkova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Starostenkova T.A. Professiology and education of pharmaceutical industry specialists [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Starostenkova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

тельности и включает в себя общую характеристику профессии, требования, которые профессия предъявляет к человеку, профессионально важные качества. Профессиограммы в свою очередь служат основанием для разработки профессиональных стандартов.

Профессиональный стандарт – квалификационный уровень работника, позволяющий ему выполнять свои должностные (профессиональные) обязанности в соответствии с требованиями, которые предъявляются к конкретной должности (профессии). Профессиональные стандарты являются основой разработки образовательных стандартов, методических материалов, программ профессионального обучения работников и установления квалификационных уровней [15; 20].

Таким образом, профессиология служит связующим звеном между психологией труда и образованием.

Изменения профессиональной структуры общества происходят регулярно. На смену одним профессиям приходят другие, появляются все новые и новые профессии. На сегодняшний день в мире насчитывается около 50 000 профессий. Ежегодно появляется около 500 новых профессий и примерно столько же старых профессий исчезает. С переходом к новым рыночным отношениям возникла потребность в рекламе и специалистах, создающих рекламу. Так появились пиарщики, бренд-менеджеры, маркетологи и т. д. С развитием сферы банковских услуг и кредитования населения появились финансовые аналитики, ипотечные брокеры и биржевые маклеры. Создание локальных сетей способствовало возникновению множества профессий, связанных с обслуживанием ПК: системные администраторы, специалисты по информационной безопасности, программисты и многие другие.

Существенно изменились требования к представителям таких традиционных профессий, как врач, фармацевт, учитель, продавец, инженер, архитектор в связи с развитием и внедрением во все сферы нашей жизни новых информационных технологий и технологических процессов.

Однако эти изменения не повлияли на значимость профессий медицинского профиля. Во все времена одной из самых престижных, самых перспективных и самых востребованных профессий в обществе считалась профессия врача. Современные эксперты рынка труда определяют рейтинг самых престижных профессий путем соотношения спроса и предложения на различные специальности. По исследованиям Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2012 г. 24 % родителей хотели бы видеть своих детей работниками медицинской сферы. Профессия врача в рейтинге заняла третье место (12 %) [4; 14]. По результатам исследований, проводимым Калифорнийским университетом США, которые основаны на данных Министерства труда и интервью с управляющими крупных компаний, в сфере здравоохранения ожидается большое количество вакансий. Самыми востребованными профессиями будущего и самыми перспективными считаются химики, биологи, фармацевты и геронтологи [10].

Отношение в обществе к профессиям оценивается по критерию доверия населения к специалистам разных сфер. Согласно традиционному рейтингу профессий, жители США больше всего доверяют медицинским работникам, а из них наибольшего доверия заслуживают медсестры. Следом за медсестрами по уровню доверия идут фармацевты – в их честности уверены 73 % американцев. При этом процент доверяющих фармацевтам постоянно растет [17]. Фармацевтика была и остается одной из важнейших, старейших и традиционных сфер профессиональной деятельности.

Обратимся к истории профессии фармацевта, чтобы лучше понять те изменения, которые происходят сегодня. Первые упоминания о фармацевтике можно найти у Гиппократ (400 лет до нашей эры) и Клавдия Галлена (131–207 гг. н. э.). Слово «фармация» происходит от латинского слова «рагма» – лекарство. Фармация – это наука о лекарствах. Первые аптеки появились в Европе в 1100 г. н. э. в монастырях, при которых были организованы лаборатории. В этих лабораториях готовились препараты из лекарственных растений. Аптекарь в

то время имел право лечить больных – он был терапевтом и хирургом в одном лице. Впервые разграничение функций врача и аптекаря было узаконено в 1224 г. декретом короля Фридриха II Штауфена. Этим декретом врачам запрещалось готовить и продавать лекарства, а аптекарям лечить больных. Такое разграничение сохранилось до настоящего времени, и не вызывает сомнений в его целесообразности [5].

Термин «провизор» и профессия «провизор» появились в XV в. В переводе с латинского «*provisor*» – провидящий, предчувствующий, предугадывающий. Врач должен был ставить диагноз, а провизор предугадывать течение болезни и с помощью лекарств корректировать ее течение. Провизоров впервые стали обучать в учебных заведениях лишь в середине XVI в. во Франции и Испании. В XIX в. в университетах Европы появились кафедры по подготовке специалистов, а также были определены правила, регулирующие их практическую деятельность. Особое внимание уделялось как теоретической подготовке, так и практическим навыкам изготовления препаратов [5]. Но уже тогда в работе фармацевта и провизора наблюдалась тенденция не столько к изготовлению лекарственных препаратов, сколько к продаже медикаментов и консультированию пациентов. Таким образом, содержание профессии постоянно претерпевало изменения. Требования в отношении медицинских и научных знаний о лекарственных препаратах усиливались. Также становились значимыми требования и к коммуникативной составляющей профессии, ее социально-психологической части.

Следует отметить, что до настоящего момента в России фармацевтом называют помощника провизора, который прошел обучение в фармацевтическом училище или колледже. В Европе же, наоборот, фармацевт – это специалист с высшим фармацевтическим образованием, а провизор является помощником фармацевта. Однако и у провизора, и у фармацевта основная сфера деятельности – фармация. И довольно часто специалисты выполняют по сути одни и те же функции. Поэтому в научной литературе специалистов данной сферы нередко отождествляют. Исторически сложилось так, что фармация была составной частью медицины. Вопросы медицинской и фармацевтической этики и деонтологии имеют много общего, поскольку основной объект их деятельности – человек. Врачи и фармацевты призваны охранять здоровье людей и делать все возможное для продления их жизни. Медицинская и фармацевтическая этика и деонтология включают в себя общегуманные, общечеловеческие представления о нормах морали и нравственности, передаваемые из поколения в поколение.

В настоящее время содержание профессий фармацевта и провизора очень сильно изменилось. Изменились также и требования к уровню знаний специалистов данной области. Это обусловлено высокими научными достижениями в области фармацевтики, современными технологиями и информационными возможностями во всем мире. Связь между фармацевтом и обществом становится сильнее день ото дня, обретая новые измерения. Роль фармацевтов в обществе, ее смысл и значение в связи с этим меняются и видоизменяются. Зарубежные специалисты отмечают, что фармацевтическая профессия в настоящее время находится в переходном состоянии [21]. Модель оказания медицинской помощи населению сегодня существенно отличается от традиционной. Кроме того, лекарственные препараты в современном мире производятся на высокотехнологичных производствах, а не в аптеках. Фармацевты занимаются не столько изготовлением лекарств, сколько предоставлением соответствующей информации о лекарственных средствах, дают рекомендации людям об их надлежащем использовании.

Американские исследователи считают, что уменьшения расходов на здравоохранение можно добиться, если население будет «правильно» принимать лекарства. Каждый год тысячи людей оказываются в больнице, потому что они не следуют рекомендациям врачей, отмечают в Американской ассоциации фармацевтов. В конце 1990-х гг. Европейское региональное бюро Всемирной организации здравоохранения (ЕРБ ВОЗ) и Всемирная федерация фармацевтов инициировали реализацию проекта «Фокус на пациента». Это было связано с расширением списка безрецептурных препаратов, распространением практики самолечения

и, соответственно, возрастанием роли фармацевта в системе здравоохранения. Фармацевту все чаще приходится выступать в роли консультанта, информатора, предупреждающего о негативных последствиях фармакотерапии, помогающего медицинским работникам в оздоровлении населения.

ЕРБ ВОЗ была принята надлежащая аптечная практика (НАП) – Руководство по разработке и внедрению стандартов лекарственной политики и развитию фармацевтической практики. Основными ее положениями являются:

- сосредоточение на профилактике, а не на лечении;
- ориентирование на пациента, а не на продукт;
- сосредоточение на соблюдении профессиональной этики;
- акцентирование внимания на информировании пациентов о правильном применении лекарств;
- поощрение рационального выписывания и применения лекарств [7].

Таким образом, по программе «Фокус на пациента» в центре внимания фармацевта на практике должен быть пациент. Предмет труда традиционного специалиста-фармацевта переходит с лекарственного препарата на пациента. Сохраняя устойчивое представление о профессиональной идентичности, фармацевтам сегодня все чаще приходится концентрироваться на лечении пациентов наряду с оказанием им лекарственной помощи.

Реалии сегодняшнего дня таковы: все больше людей при возникновении каких-либо проблем со здоровьем идут не к врачам, а в аптеку за консультацией и лекарствами. Рынок труда нацелен на здоровых людей, высокая конкуренция заставляет все меньше обращаться к врачам по любому поводу, не оформлять листки нетрудоспособности. Кроме того, чтобы попасть к врачу нужно время, нужно отпрашиваться с работы, что тоже не нравится работодателям. Очереди на прием к врачам вынуждают людей отказываться от обращения в поликлинику. В то же время доступность лекарственных препаратов и быстрая консультативная помощь заставляют людей все больше доверять свое здоровье фармацевтам, а не врачам. Таким образом, фармацевт в современном мире все чаще берет на себя функции врача, и это повышает уровень его ответственности перед обществом. Причем его ответственность юридически не закреплена, и, следовательно, фармацевт должен сам задумываться о том, к каким последствиям приведут его действия, как они скажутся на здоровье людей. Случаи врачебных ошибок и их последствий выявляются, но случаи ошибок фармацевтов зафиксировать сложно.

В целом в мире около 55 % провизоров работают в аптеках, 18 % – в клиниках, около 10 % специалистов с фармацевтическим образованием заняты в области промышленной фармации, 5 % – в научно-исследовательских и образовательных учреждениях, 5 % – в регулирующих органах [18].

Итак, профессии фармацевта и провизора на сегодняшний день актуальны, востребованы и дефицитны. Тем не менее, несмотря на существенные изменения в их деятельности, профессиональные и профессиографические исследования в этой сфере практически отсутствуют. Многие ученые также указывают на отсутствие современных образовательных стандартов в этой сфере [8; 9], стандартов, отвечающих требованиям настоящего времени, базирующихся на профессиографических исследованиях.

Цель профессиографии – выявление структурных и содержательных особенностей профессии. Она включает в себя комплекс методов изучения профессиональной деятельности и их анализ. Это методы сбора эмпирических данных (изучение документации, наблюдение, опрос, изучение продуктов деятельности, эксперимент), методы статистического и качественного анализа, метод экспертной оценки, а также методы психологической интерпретации (системно-структурный и функционально-структурный анализ). Различают про-

фессиограммы: информационные, ориентировочно-диагностические, конструктивные, методические, диагностические. Профессиограмма, предназначенная для профессионального психологического отбора, должна включать в себя качества и требования, рассчитанные на среднего специалиста в данном виде деятельности. Профессиограмма для обучения должна быть сориентирована на высокие стандарты в профессии. А профессиограмма для профориентации должна в большей степени отражать социальные аспекты деятельности, значимость и востребованность профессии обществом.

В целом, основной объем профессиографической информации получают посредством наблюдения за трудовым процессом, экспериментального психодиагностического обследования специалистов и экспертного опроса. Однако все эти методы имеют свои недостатки. Экспериментальные методы могут привести к оторванности от реалий. Информация, полученная на основе наблюдения и измерения трудового процесса, канонизирует настоящее положение вещей с его ограничениями и недостатками. Экспертный опрос как метод требует тщательного подбора экспертов с целью преодоления их субъективизма.

Обратимся к анализу некоторых профессиограмм, которые известны на сегодняшний день. Например, в профессиограмме «Фармацевт» [11] в разделе «Назначение профессии» указано: «изготовление лекарственных средств в аптеках». Однако даже в таких крупных городах, как Москва, практически нет аптек, где изготавливаются лекарства по рецептам. Далее в данной профессиограмме приводится перечень профессионально важных качеств: «способность работать в команде и организаторские способности, способность планировать свою деятельность по времени, координация движений, умение предвидеть результат» и др. [11] Очевидно, что в профессии фармацевта координация движений не является профессионально важным качеством. Такими качествами должны обладать специалисты психомоторных специальностей (бульдозеристы, летчики, спортсмены и др.). А умение работать в команде скорее важно для работников бригад скорой помощи, чем для фармацевтов.

В другой профессиограмме читаем: «Контакты у фармацевта немногочисленные, кратковременные – сотрудники по работе, клиенты» [2, с. 385]. В реальности провизор в аптеке 99 % своего времени тратит на общение с клиентами. Далее в этой же профессиограмме написано: «В своей работе фармацевт использует средства труда: вещественные (орудийные) – ручные (авторучку, лопаточки и др.), измерительные приборы и устройства (весы, дозаторы)» [2, с. 384]. «Труд фармацевта имеет такую организацию, при которой он самостоятельно выполняет свою работу и отвечает за нее» [2, с. 385]. Доминирующие виды деятельности профессии «фармацевт»: «...оформление этикеток на лекарства; принятие участия в рекламировании и продаже различных фармацевтических средств; приготовление лекарственных препаратов: таблеток и микстур, порошков и мазей, бальзамов и т.д.» [13, с. 390]. Как мы уже отмечали, все это уже не соответствует современным реалиям.

Еще один пример профессиограммы фармацевта, в которой перечислены требования профессии к личностным особенностям человека: организованность, сосредоточенность, доброжелательность, ответственность, а вот требования к здоровью состоят из 11 пунктов. Данная профессиограмма, как указано в предисловии, рассчитана на тех, кто будет заниматься профориентацией, т. е. на психологов. Очевидно, что психолог проводит диагностику психологических особенностей человека, а не его физического здоровья [2].

Таким образом, все приведенные в качестве примеров профессиограммы имеют существенные недостатки, давно устарели и требуют пересмотра. Учитывая практическую значимость и актуальность подобных исследований, целесообразно специалистам-профессиологам обратить внимание на данное направление работы. Следует также обратить внимание на то, что в фармацевтической отрасли сложились свои специализации. Рынок труда сам диктует необходимость в этом. Фармацевт, провизор, менеджер по продажам, маркетолог, бренд-менеджер, специалист по регистрации лекарственных средств, клинический фармацевт, фармаколог – вот перечень самых распространенных специальностей в фармацевтике [12; 16]. Каждая из этих специализаций требует своей собственной профес-

сиограммы, поскольку очевидно, что содержание труда в них будет существенно отличаться, и, значит, будут отличаться и требования к человеку, его психологическим особенностям. Так, например, менеджер по продажам должен уметь руководить, влиять на других людей и подчиняться требованиям организации. Маркетолог и бренд-менеджер должны заниматься продвижением товара на рынке. А фармаколог – заниматься научными исследованиями и разработкой новых лекарственных препаратов.

Зачастую в реальности те или иные позиции занимают люди с разным уровнем подготовки и разных профессий. Так, врачи порой занимаются продажами, а маркетологи, которые не имеют специальных фармацевтических знаний, – рекламой препаратов и т. д. Одной из причин такого положения дел является дефицит кадров из-за расширения рынка лекарств. На сегодняшний день количество аптек заметно увеличилось и продолжает увеличиваться. Провизоров и фармацевтов не хватает. Работодатели пересматривают требования к персоналу с точки зрения его компетентности [19]. Знания, умения и навыки теперь рассматриваются в контексте способности и готовности эффективно применять их на практике, удовлетворять стандартам качества при производстве продукции и предоставлении услуг. Повысились требования к коммуникативной сфере, потому что работа в аптеке требует постоянного общения, умения выходить из конфликтных ситуаций. От фармацевтов требуются выдержка, самоконтроль, умение убеждать, эмоциональная устойчивость.

Исходя из всего вышесказанного, логично вытекает вопрос о подготовке кадров. Специалистов для фармацевтической отрасли готовят в специализированных химико-фармацевтических институтах, а также в медицинских вузах и училищах, колледжах. Основной объем профессиональной подготовки занимают химико-биологические знания, достаточно подробно изучаются также медицинские дисциплины. Однако на предмет «Психология» отводится всего около 50 ч. Учитывая требования сегодняшнего дня, этого крайне не достаточно. Специалисты фармацевтических специальностей зачастую сталкиваются с большими трудностями, связанными с коммуникацией, проведением переговоров, общением с пациентами, и потому испытывают настоятельную потребность в изучении психологии общения, в выработке навыков эффективного общения с помощью психологических тренингов. Опросы, проводимые на кафедрах фармации ГИДУВ, только подтверждают данный факт.

Государственный образовательный стандарт по специальности «провизор» написан в 2000 г. Для специалистов со средним образованием Государственный образовательный стандарт по специальности «фармацевт» создан в 2004 г. [3] Сложившаяся ситуация требует активных действий. Рядом ученых было предложено различать подготовку специалистов в фармацевтическом образовании с учетом профессионально-должностных требований, «с учетом опыта реформ в фармацевтическом образовании в странах ЕС:

- кадры для фармацевтических организаций (аптеки и фармацевтические склады);
- кадры для медицинских организаций (клинические фармакологи);
- кадры для производителей и разработчиков лекарственных средств» [9, с. 6].

На наш взгляд, такое разделение представляется целесообразным. Оно предполагает включение в образовательные программы специальных дисциплин, обеспечивающих подготовку разных специалистов. При этом особое внимание следует обратить на психологическую подготовку, необходимую тем категориям фармацевтических специальностей, профессия которых содержит вопросы коммуникативного плана, направленные на общение с пациентами, покупателями, коллегами. Причем, как показывает опыт, вопросы психологии должны быть включены также в образовательные программы учреждений дополнительного профессионального образования.

Таким образом, проблема подготовки фармацевтических кадров должна быть решена объединением усилий профессионалов и представителей образовательных структур. Профессии необходимо разрабатывать новые профессиональные программы фармацевтических спе-

циальностей. Профессиограммы разных специализаций в фармацевтике должны стать научной основой для составления новых образовательных стандартов и образовательных программ. Особое внимание при этом следует уделять вопросам психологии, формированию у специалистов коммуникативных навыков и личной ответственности.

Литература

1. Акмеологический словарь / Общ. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 161 с.
2. Горбунова В.М., Кирилюк Е.В. 333 современные профессии и специальности. 111 информационных профессиограмм. Ростов н/Д: ООО «Феникс», 2009. 443 с.
3. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0405 Фармация (повышенный уровень среднего профессионального образования). М.: ИПР СПО, 2002. 36 с.
4. Исследование ВЦИОМ: Рейтинг престижных и доходных профессий среди россиян в 2012 году [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/news/2012/10/01/5014> (дата обращения: 23.08.2013).
5. История развития фармацевтики в странах западной Европы до XX века [Электронный ресурс]: http://medpharmconnect.com/Education_and_career/Articles/3340.htm (дата обращения: 28.08.2013).
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
7. Надлежащая аптечная практика в Новых Независимых Государствах. Руководство по разработке и внедрению стандартов. Специальный проект ВОЗ по фармации в ННГ совместно с Центром ВОЗ по лекарственной политике и развитию фармацевтической практики. Всемирная Организация Здравоохранения. Копенгаген, Дания, май 2001 г. [Электронный ресурс]// URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2002/N17/art_03.php (дата обращения: 02.09.2013).
8. О дополнительном профессиональном образовании по направлению «Промышленная фармация» в Российской Федерации / Береговых В.В. [и др.] // Фармацевтическая промышленность. 2012. № 12. С. 80–83.
9. О тенденциях современного фармацевтического профессионального образования / Юдина Л.Ю. [и др.] // Медицинское образование и вузовская наука. 2013. № 3 (1). С. 61–67.
10. Перспективные профессии за рубежом [Электронный ресурс]// URL: http://www.prorobotu.net.ua/publications_articles-full.php?view=1317 (дата обращения: 10.09.2013).
11. Профессия «Фармацевт» [Электронный ресурс]// URL: <http://www.shkolniku.ru/pharmacist> (дата обращения: 12.09.2014).
12. Профессия фармацевт [Электронный ресурс]// URL: http://rabota.ua/info/employer/post/2009/07/31/rabota_farmacevt.aspx (дата обращения: 08.09.2013).
13. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы: 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 390 с.
14. Самые востребованные профессии в России [Электронный ресурс] // URL: <http://womanadvice.ru/samye-vostrebovannye-professii-v-rossii> (дата обращения: 27.08.2013).
15. Софинский Н.А. Профессиональные стандарты [Электронный ресурс]// URL: http://www.niitru.ru/analytics/publications/post_62.html (дата обращения: 14.08.2013).
16. Фармация [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ucheba.ru/vuz/spec/101> (дата обращения: 16.08.2013).
17. Честные профессии [Электронный ресурс] // URL: <http://www.vz.ru/society/2006/12/18/61389.html> (дата обращения: 17.08.2013).

18. FIP Global Pharmacy Workforce reports 2012 [Электронный ресурс] // URL: <https://www.fip.org/static/fipeducation/2012/FIP-Workforce-Report-2012/?page=hr2012#/2> (дата обращения: 10.09.2013).

19. Professional Competencies for Canadian Pharmacists at Entry to Practice Second Revision. March. 2007 [Электронный ресурс] // URL: http://www.napra.org/Content_Files/Files/Entry_to_Practice_Competencies_March2007_final_new_layout_2009.pdf (дата обращения: 11.09.2013).

20. Professional Practice Standards. Version 4. 2010. Publisher: Pharmaceutical Society of Australia [Электронный ресурс] // URL: <http://www.psa.org.au/download/standards/professional-practice-standards-v4.pdf> (дата обращения: 11.09.2013).

21. Vijay Kumar Sharma. Pharmacy Profession: Its Impact and Penetration into Society [Электронный ресурс] // URL: <http://www.pharmainfo.net/reviews/pharmacy-profession-its-impact-penetration-society>. Submitted by Anonymous on Sat (дата обращения: 12.09.2013)

Professiology and Education of Pharmaceutical Industry Specialists

Starostenkova T.A.,

PhD (Psychology), Associate Professor of the Russian Academy of Postgraduate Education in Medicine, Ministry of Health of Russia, Moscow, Russia, tstarostenkova@mail.ru

The article investigates the pharmaceutical industry professions. In this field, new professions has emerged, and the functions of the traditional ones has changed. Changed are also the content of activities and the level of responsibility of specialists. All this requires improved employees training. Scientific basis for the professional standards, educational standards and educational programs are different job analysis. The author substantiates the need for job description research for different specializations in pharmacy, as well as the feasibility of combining efforts of profессиologists and representatives of educational institutions to address the actual problem of training for pharmaceutical industry professionals.

Keywords: profессиology, job description, pharmacy, pharmacists, professional standard.

References

1. Akmeologicheskii slovar' [Acmeological dictionary]. Derkach A.A., ed. Moscow: RAGS, 2004. 161 p.
2. Gorbunova V.M., Kiriliuk E.V. 333 sovremennye professii i spetsial'nosti. 111 informatsionnyh professiogramm [333 modern professions and trades. 111 information job descriptions]. Rostov na Donu, 2009. 443 p.
3. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego professional'nogo obrazovaniia. Gosudarstvennye trebovaniia k minimumu sodержaniia i urovniu podgotovki vypusnikov po spetsial'nosti 0405 Farmatsiia (povyshennyi uroven' srednego professional'nogo obrazovaniia) [State educational standard of secondary vocational education. State requirements for the minimum content and level of training of graduates in 0405 pharmacy (promoting greater level of secondary vocational education)]. Moscow: IPR SPO, 2002. 36 p.
4. Issledovanie VZIOM: Reiting prestizhnykh i dokhodnykh professii sredi rossiian v 2012 godu [Research VTSIOM: Rating prestigious and lucrative professions among Russians in 2012]. Sentr gumanitarnykh tekhnologii [Centre of humanitarian technologies]. Available at: <http://gtmarket.ru/news/2012/10/01/5014> (Accessed 23.08.2013).
5. Istoriia razvitiia farmatsevtiki v stranakh zapadnoi Evropy do XX veka [The history of development of the industry in Western Europe until the twentieth century]. Available at: http://medpharmconnect.com/Education_and_career/Articles/3340.htm (Accessed 28.08.2013).
6. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996. 312 p.
7. Nadlezhshaia aptechnaia praktika v Novykh Nezavisimykh Gosudarstvakh. Rukovodstvo po razrabotke i vnedreniiu standartov Spetsial'nyi proekt VOZ po farmatsii v NNG sovmestno s Tsentrom VOZ po lekarstvennoi politike i razvitiuu farmatsevticheskoi praktiki. Vsemirnaia Organizatsiia Zdra-vookhraneniia [Appropriate pharmaceutical practice in the newly Independent States. Guidance for the development and implementation of standards. Special project of the WHO pharmacy in NIS in conjunction with the WHO Centre for drug policy and development of pharmaceutical practice. The World Health Organization]. Kopengagen, Daniia, mai 2001 g. Available at: http://www.provisor.com.ua/archive/2002/N17/art_03.php (Accessed 02.09.2013).

8. O dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii po napravleniiu «Promyshlennaia farmatsiia» v Rossiiskoi Federatsii [On additional professional education in the direction «Industrial pharmacy» in the Russian Federation]. Beregovykh V.V., eds. Farmatsevticheskaia promyshlennost' [Pharmaceutical industry], 2012, no. 12, pp. 80–83.

9. O tendentsiakh sovremennogo farmatsevticheskogo professional'nogo ob-razovaniia [About the tendencies of the modern pharmaceutical professional of education]. Meditsinskoe obrazovanie i vuzovskaia nauka [Medical education and University science]. Yudina L.U., eds. 2013, no. 3 (1), pp. 61– 67.

10. Perspektivnye professii za rubezhom [Promising profession abroad]. Available at: http://www.prorobotu.net.ua/publications_articles-full.php?view=1317 (Accessed 10.09.2013).

11. Professiia “Farmatsevt” [Profession “Pharmacist”]. Available at: <http://www.shkolniki.ru/pharmaceutist> (Accessed 12.09.2013).

12. Professiia “Farmatsevt” [Profession “Pharmacist”]. Available at: http://rabota.ua/info/employer/post/2009/07/31/rabota_farmacevt.aspx (Accessed 08.09.2013)

13. Romanova E.S. 99 populiarnykh professii. Psikhologicheskii analiz i profессиogrammy [99 popular professions. Psychological analysis and job description].

2-e izd. St. Petersburg: Piter, 2003. 390 p.

14. Samye vostrebovannye professii v Rossii [The most popular profession in Russia]. Available at: <http://womanadvice.ru/samye-vostrebovannye-professii-v-rossii> (Accessed 27.08.2013).

15. Sofinskii N.A. Professional'nye standarty [Professional standards]. Available at: http://www.nittruda.ru/analytics/publications/post_62.html (Accessed 14.08.2013).

16. Farmatsiia [Pharmacy]. Available at: <http://www.ucheba.ru/vuz/spec/101> (Accessed 16.08.2013).

17. Chestnye professii [Fair of professions]. Available at: <http://www.vz.ru/society/2006/12/18/61389.html> (Accessed 17.08.2013).

18. FIP Global Pharmacy Workforce reports 2012. Available at: <https://www.fip.org/static/fipeducation/2012/FIP-Workforce-Report-2012/?page=hr2012#/2> (Accessed 10.09.2013).

19. Professional Competencies for Canadian Pharmacists at Entry to Practice Second Revision. March. 2007. Available at: http://www.napra.org/Content_Files/Files/Entry_to_Practice_Competencies_March2007_final_new_layout_2009.pdf (Accessed: 11.09.2013)

20. Professional Practice Standards. Version 4. 2010. Publisher: Pharmaceutical Society of Australia. Available at: <http://www.psa.org.au/download/standards/professional-practice-standards-v4.pdf> (Accessed: 11.09.2013).

21. Vijay Kumar Sharma. Pharmacy profession: its impact and penetration into society [E-resource]. Available at: <http://www.pharmainfo.net/reviews/pharmacy-profession-its-impact-penetration-society>. Submitted by Anonymous on Sat (Accessed: 12.09.2013)

Использование технологий ассесмент-центра с целью профилактики и снижения уровня профессионального выгорания

Стальнова И.А.,

аспирант кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, начальник отдела Управления Росреестра по Московской области, Москва, Россия, stalnova@rambler.ru

Стальнов А.Г.,

аспирант кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, заместитель начальника информационного отдела филиала ФГБУ «Кадастровая палата Росреестра» по Московской области, Москва, Россия, stalnova@rambler.ru

Динамичность профессиональной деятельности, повышение нагрузки в условиях дефицита рабочего времени, высокая социальная ответственность за результаты труда и прочие факторы повышают вероятность формирования синдрома профессионального выгорания у государственных служащих. Это актуализирует поиск новых форм и методов профессионального отбора государственных гражданских служащих с учетом оценки их психологических качеств. В статье рассматривается проблема профессионального выгорания личности у сотрудников Росреестра, раскрывается симптоматика данного синдрома. В качестве инструмента для профилактики и снижения негативных последствий профессиональных деформаций у работников Росреестра предлагается использовать технологию ассесмент-центра, успешно апробированную в зарубежной практике и нуждающуюся в адаптации к российским реалиям.

Ключевые слова: профессиональное выгорание и деформация, государственные служащие, сотрудники Росреестра, отбор и подбор кадров, текучесть кадров, технология ассесмент-центра, психологические особенности личности, акмеология.

Качественное исполнение государственными служащими обязанностей, которые указаны в Федеральном законе «О системе государственной службы в Российской Федерации» №58-ФЗ от 27 мая 2003 года [15], обеспечивается определенным уровнем личностного и профессионального развития государственных служащих. Комплектование штата сотрудниками, в максимальной степени готовыми к государственной гражданской службе

Для цитаты:

Стальнова И.А., Стальнов А.Г. Использование технологий ассесмент-центра с целью профилактики и снижения уровня профессионального выгорания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Stalnova_Stalnov.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Stalnova I.A., Stalnov A.G. The use of assessment center technology for the prevention and reduction of professional burnout [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Stalnova_Stalnov.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

и правоприменительной деятельности, является одной из ключевых функций кадровой политики Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии (Росреестра).

Анализ содержания, функций, целевых и ценностных ориентиров государственной службы в научной литературе позволяет выделить ее наиболее существенные аспекты: общественная полезность; публичность; управленческий характер; сопряжение общественных, групповых, индивидуальных интересов в создании и укреплении общественных ценностей и традиций.

Согласно документам, регламентирующим деятельность Росреестра, «Федеральная служба государственной регистрации, кадастра и картографии (Росреестр) является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним, по оказанию государственных услуг в сфере ведения государственного кадастра недвижимости, осуществления государственного кадастрового учета недвижимого имущества, землеустройства, государственного мониторинга земель, геодезии и картографии, навигационного обеспечения транспортного комплекса (кроме вопросов аэронавигационного обслуживания пользователей воздушного пространства Российской Федерации), а также функции по государственной кадастровой оценке, осуществлению федерального государственного надзора в области геодезии и картографии, государственного земельного надзора, надзора за деятельностью саморегулируемых организаций оценщиков, контроля (надзора) за деятельностью саморегулируемых организаций арбитражных управляющих» [13, с. 7].

Данная характеристика функций Росреестра позволяет отнести государственную гражданскую службу в его органах и подведомственных учреждениях к типу соционических профессий, что определяет повышенные требования не только к профессиональным, но и к социально-психологическим качествам сотрудников.

Трудовая деятельность сотрудников Росреестра проходит в условиях высокой нервно-психической напряженности, усугубляемой негативным имиджем чиновников в общественном сознании россиян, и характеризуется воздействием широкого спектра стресс-факторов. Совокупность таких условий повышает риск формирования и развития различных нервно-психических расстройств, в частности формирования синдрома профессионального выгорания.

Проблема синдрома выгорания (burnout-синдрома) обсуждается в зарубежных научных кругах уже более 30 лет. В 1974 г. американский психиатр Х.Дж. Фрейденбергер ввел термин «burnout» (сгорание, выгорание). В настоящее время большинством исследователей синдром профессионального выгорания определяется как состояние эмоционального, психического и физического истощения, развивающегося в результате постоянного неразрешенного стресса, связанного с профессиональной деятельностью человека.

В теории и практике управления персоналом в России проблеме внутреннего состояния сотрудника практически не уделяется внимания. Такое положение вещей, сложившееся еще во время активного развития и роста экономики, сохраняется и в период кризиса, который разрушает надежды, расстраивает планы на будущее, приносит страх, растерянность и неопределенность.

Процесс становления личности в профессиональной среде протекает в направлениях обнаружения и/или накопления позитивных и негативных личностных изменений. Данное обстоятельство оправдывает широкую трактовку профессиональной деформации, под которой, по нашему мнению, целесообразно понимать совокупность как конструктивных, так и деструктивных изменений личности человека, являющихся устойчивым результатом ее профессионального развития.

В современной психологии наблюдается существенный крен в сторону исследования негативных последствий профессионализации. Данное обстоятельство обусловлено существенным значением исследования профессиональных деструкций для практики управления персоналом и превентивным характером психологической работы, направленной на их профилактику.

Большинство современных руководителей интересуют результаты труда, а не сам процесс и то, какими усилиями эти результаты достигнуты. Профессиональный, ответственный, переживающий за свои показатели сотрудник иногда забывает о себе, думая только о поставленных перед ним задачах. Человек начинает буквально «сгорать» на работе, что приводит к деструктивным личностным деформациям, негативным эффектам не только в сфере профессиональной деятельности, но и в иных сферах социального взаимодействия.

Исследуя соотношение понятий «выгорание» и «деформация», следует отметить, что профессиональное выгорание имеет только негативные последствия, влияющие в основном на эффективность трудовой деятельности сотрудника, при этом профессиональная деформация является проекцией сформированных в ходе профессиональной деятельности личностных характеристик в жизнь человека вне работы. Таким образом, понятие «профессиональная деформация» представляется нам значительно более широким, чем понятие «профессиональное выгорание».

Основные признаки синдрома профессионального выгорания среди госслужащих, в том числе сотрудников Росреестра, следующие:

- 1) ощущение эмоционального истощения;
- 2) негативные чувства по отношению к клиентам;
- 3) негативная самооценка.

Эти признаки описывают симптоматику профессионального выгорания и поддерживаются большинством исследователей [5; 8; 14], изучавших и наблюдавших его проявления. Синдром выгорания развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов. Он может быть следствием внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. По существу, это – это дистресс, или третья стадия общего адаптационного синдрома – стадия истощения.

Исследователями [5; 8; 9] выявлено, что среди государственных служащих, в том числе и среди сотрудников Росреестра, есть группы сотрудников, относящиеся к группе риска и подверженные профессиональному выгоранию.

Синдрому больше подвержены сотрудники, которые по роду службы вынуждены много и интенсивно общаться с различными людьми, знакомыми и незнакомыми. По утверждению Э. Морроу, «...особенно быстро “выгорают” сотрудники, имеющие интровертированный характер, индивидуально-психологические особенности которых не согласуются с профессиональными требованиями коммуникативных профессий. Они не имеют избытка жизненной энергии, характеризуются скромностью и застенчивостью, склонны к замкнутости и концентрации на предмете профессиональной деятельности. Именно они способны накапливать эмоциональный дискомфорт без “сбрасывания” отрицательных переживаний во внешнюю среду» [цит. по: 14, с. 44].

В группу риска попадают государственные служащие, испытывающие постоянный внутриличностный конфликт в связи с работой, а также работники, профессиональная деятельность которых проходит в условиях острой нестабильности и хронического страха потери рабочего места. На фоне перманентного стресса синдром выгорания проявляется в условиях, когда человек попадает в новую, непривычную обстановку, в которой он должен проявить высокую эффективность. Данные характеристики свойственны государственной

службе в органах Росреестра, обусловлены ее высокой социальной ролью, политикой оптимизации штата, динамичностью нормативных требований и регламентов профессиональной деятельности в Федеральной службе государственной регистрации, кадастра и картографии.

Наконец, синдрому выгорания больше подвержены жители мегаполисов, которые живут в условиях навязанного общения и взаимодействия с большим количеством незнакомых людей в общественных местах, что также актуально для сотрудников Росреестра, территориальные органы которого расположены в крупных городах.

Предотвращение синдрома профессионального выгорания среди будущих сотрудников и определение психологических особенностей кандидата целесообразно определять в спектре задач кадрового отбора. Это позволит сформировать представление о психологическом портрете кандидата еще на начальной стадии рассмотрения вопроса о принятии его на должность, исключив прием сотрудников с высоким риском формирования синдрома выгорания и низким уровнем морально-нравственного развития.

Человек, подверженный профессиональной деформации, склонен использовать четко определенный, ограниченный набор показавших себя ранее эффективными навыков, знаний, взглядов, источников информации, профессиональных контактов, инструментов взаимодействия. Статичность такого подхода не способствует качественному выполнению любой, а в особенности ответственной, творческой или связанной с людьми работы.

В свою очередь, данная склонность кандидата может быть довольно достоверно диагностирована с помощью различных психологических методов в процессе подбора и отбора кадров. Лучшая гарантия от профессионального выгорания – способность человека к саморазвитию – как личностному, так и профессиональному, образовательному. Данное обстоятельство можно выявить на начальном этапе профессионального отбора и максимально эффективно реализовывать профессиональный потенциал сотрудника в дальнейшем на разных стадиях жизненного цикла сотрудника в организации (рис. 1).



Рис. 1. Жизненный цикл сотрудника в организации

Эффективным инструментом формирования достоверной информации о личностно-деловых качествах отдельных сотрудников, оценки соответствия качества кадрового состава организации ее целям, культуре, структуре и другим важным моментом является ассесмент-центр. Е.А. Аксенова утверждает, что основная задача таких центров – определение управленческого потенциала и разработка стратегии обучения и развития для оцениваемых работников [1].

Н. Баллантайн и И. Пова рекомендуют использовать в качестве основных методов, применяемых в ассесмент-центре для отбора персонала, особого рода тестовые проверки [3]. Данные испытания отличаются от стандартных психологических тестов своей приближенностью к реальным ситуациям, в которых должен принимать решения кандидат. К таким видам проверок относятся разбор деловых бумаг, групповые обсуждения, деловые и ролевые игры и др. При оценке кандидатов проводится скрупулезный анализ системы их личностных и деловых качеств, необходимых для продуктивной работы в определенной должности. Проводится также психологическое тестирование и развернутое собеседование с кандидатами.

На рис. 2 представлены этапы проведения процедур ассесмент-центра.



Рис. 2. Этапы проведения процедур ассесмент-центра (АЦ)

М. Кляйманн выделяет три главные задачи, которые способны разрешить оценочные центры [10]:

- 1) оценка управленческого потенциала кандидатов (способности, опыт, навыки, личные и деловые качества);
- 2) отбор руководителей, имеющих наиболее высокий уровень управленческого потенциала, для формирования кадрового резерва;
- 3) определение для каждого из оцениваемых руководителей индивидуальной программы обучения, направленной на развитие выявленных способностей или на ликвидацию выявленных недостатков.

Параметры, подлежащие оценке у кандидатов посредством ассесмент-центра, в общем виде представлены на рис. 3.

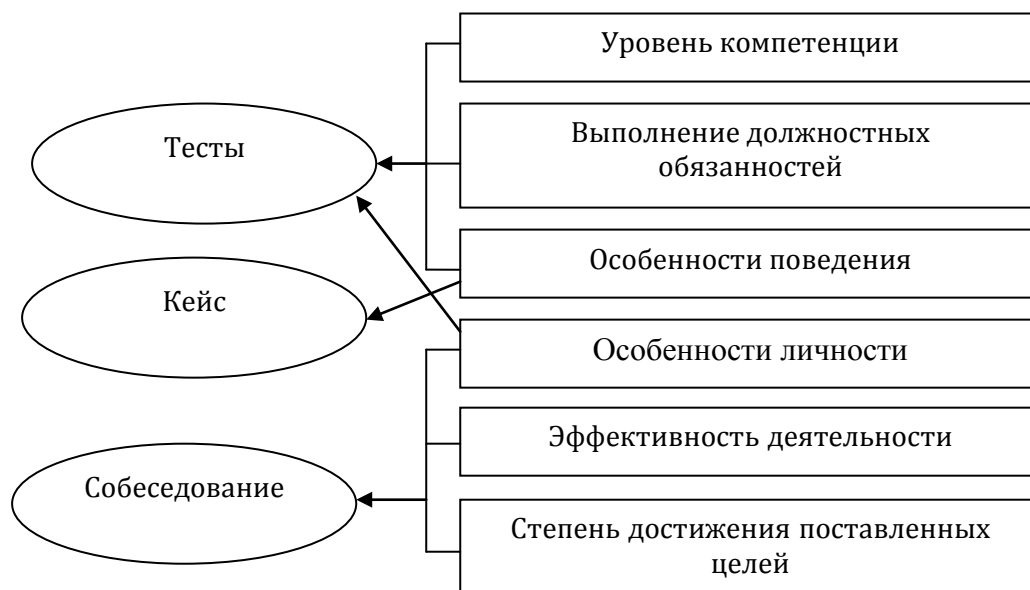


Рис. 3. Параметры, подлежащие оценке кандидатов посредством ассесмент-центра

С.В. Сидоркина отмечает, что наряду с основной своей функцией по оценке компетенций и потенциала сотрудников, ассесмент-центр помогает решать ряд следующих сопутствующих задач:

- побуждение сотрудников к саморазвитию;
- внедрение стандартов работы;
- внедрение новых мотивационных схем;
- оценка эффективности проведенного обучения и вложений в него [14].

По мнению С.В. Сидоркиной, сформированный на основе собственных кейсов компании и включающий в себя технологии обратной связи ассесмент-центр позволяет участникам найти внутренние резервы и мотивацию для развития. Данный метод демонстрирует эффективность как в отношении первичного, так и в отношении вторичного отбора кандидатов [14]. Технология ассесмент-центра как инструмента повышения эффективности профессионального отбора и профилактики профессионального выгорания в практической плоскости реализует относительно новый для науки акмеологический подход.

Ю.П. Платонов определяет акмеологию как «вид комплексного, междисциплинарного, интегративного познания, находящегося между подлинным знанием о сущности особенностей процесса личностно-профессионального развития человека и распознаванием единичных явлений и проблемных ситуаций в этом процессе» [11, с. 184].

По мнению А.В. Батаршева и А.О. Лукьянова, «акмеологическая оценка является не только констатацией факта соответствия и демонстрации отношения, но и проекцией на будущее» [4, с. 217]. На основании такой комплексности содержания акмеологической оценки имеется возможность построить эффективную систему кадровой работы – возможность оказывать влияние на мотивацию, интересы и склонности работника для наиболее полной реализации его профессионального потенциала.

При использовании акмеологического подхода для оценки кадров субъект оценки позиционируется не как абсолютно объективный эксперт, а как лицо, постоянно

стремящееся быть таковым. Акмеологический подход предполагает также развитие необходимой компетенции в соответствующей профессиональной деятельности, позволяющей осуществлять ее наиболее качественной и эффективно.

Применение акмеологического подхода при оценке государственных гражданских служащих, в том числе сотрудников Росреестра, позволяет решить проблему оценки профессиональных «акме» работников на каждой ступени профессионального и карьерного развития.

Результаты, полученные в ассесмент-центре в ходе акмеологической оценки, могут использоваться для обоснования функциональных психолого-профессиональных требований к личности сотрудников, для разработки критериев, уровней профессиональной деятельности государственных служащих, а также для оптимизации механизма ротации.

Резюмируя сказанное, отметим, что основанный на положениях акмеологической концепции метод ассесмент-центра доказал свою эффективность в профессиональном отборе и профилактике профессионального выгорания в практике кадровой работы с государственными служащими в зарубежных странах. Ассесмент-центр представляет собой инструмент комплексной оценки персонала, основанный на моделировании наиболее важных моментов деятельности сотрудников для выявления уровня развития их компетенций и определения потенциальных возможностей.

Акмеологическая оценка качества профессиональной деятельности госслужащих, в частности сотрудников Росреестра, как интегративная совокупность социально-психологических, педагогических, политологических, управленческих методов и методик диагностики личностно-профессиональных качеств кандидатов и сотрудников позволяет выявить и спрогнозировать результативность процесса реализации ими своих должностных функций, снизить уровень и остроту проявлений синдрома профессионального выгорания.

Литература

1. *Аксенова Е.А.* Технология конкурсного набора в современном кадровом менеджменте: Учебно-методическое пособие. М.: ИПК РФ, 2010. 156 с.
2. *Атаманчук Г.В.* Государственная служба как сфера управления // Проблемы теории и практики управления. 2009. № 4. С. 15–17.
3. *Баллантайн Н., Пова И.* Ассесмент-центр. Полное руководство: 2-е изд. М.: НИРО, 2010. 208 с.
4. *Батаршева А.В., Лукьянова А.О.* Психология управления персоналом: Пособие для специалистов, работающих с персоналом. М.: Изд-во Института психотерапии, 2008. 560 с.
5. *Бузовкина Н.Ю.* Деструкции в профессиональном развитии специалистов социномических профессий // Вопросы гуманитарных наук. 2007. № 3. С. 333–337.
6. *Даринская В.М., Чаплыгин И.Н.* Оценка и развитие персонала методом Ассесмент-центр. Психологический практикум: 2-е изд., переработ. и доп. М.: Речь, 2013. 224 с.
7. *Даринская В.М., Чаплыгин И.Н.* Оценка и развитие персонала методом Ассесмент-центр. М.: Речь, 2008. 224 с.
8. *Долгополов О.М.* Проблемы текучести кадров на государственной службе // Законодательство и экономика. 2008. № 7. С. 43–48.
9. *Зиновьева Д.М., Юнда А.В., Долгополова О.А.* Профессиональные детерминанты субъективного благополучия государственных и муниципальных служащих // Социология власти. 2010. № 7. С. 132–140.
10. *Кляйманн М.* Ассесмент-центр: Пер. с нем. М.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2011. 128 с.

11. *Платонов Ю.П.* Актуальные проблемы управления персоналом. СПб.: Делком, 2007. 247 с.
12. Постановление Правительства Российской Федерации от 1 июня 2009 года № 457 «О Федеральной службе государственной регистрации, кадастра и картографии» // Собрание законодательства РФ. 22.06.2009. №25. ст. 3052.
13. *Семенов А.А., Ташина Т.М.* Причины профессиональных деформаций и способы их преодоления // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2010. № 1. С. 44–49.
14. *Сидоркина С.В.* Ассесмент-центр как инструмент повышения эффективности бизнеса // Управление человеческим потенциалом. 2009. № 1. С. 66–70.
15. Федеральный закон от 27 мая 2003 года № 58-ФЗ «О системе государственной службы в Российской Федерации» (в ред. 02.07.2013) // Собрание законодательства РФ. 02.06.2003. № 22. ст. 2063.

The Use of Assessment Center Technology for the Prevention and Reduction of Professional Burnout

Stalnova I.A.,

Post-graduate Student, Chair of Legal Psychology and Law, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Head of the Department of Property Relations, Russian Defense Ministry, Moscow, Russia, stalnova@rambler.ru

Stalnov A.G.,

Post-graduate Student, Chair of Legal Psychology and Law, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Deputy Head of the Information Department of the branch of Federal State Budget Institution "Rosreestr Cadastral Chamber" in the Moscow region, Moscow, Russia, stalnova@rambler.ru

Dynamism of professional activity, increasing workload and working time shortage, high social responsibility for results and other factors increase the probability of formation of burnout in government employees. This actualizes the search for new forms and methods of professional qualification of government employees based on an assessment of their psychological qualities. We discuss the problem of professional and personal burnout in Rosreestr employees, reveal the symptoms of this syndrome. As a tool for preventing and reducing the negative impact of professional deformation in Rosreestr workers, we propose the use of assessment center technology successfully tested in the international practice and requiring adaptation to Russian realities.

Keywords: professional burnout and deformation, government employees, Rosreestr employees, selection and recruitment, staff turnover, assessment center technology, personality traits, acmeology.

References

1. Aksenova E.A. Tehnologiya konkursnogo nabora v sovremennom kadrovom menedzhmente [The technology in modern competitive recruitment personnel management]. Moscow: IPK RF, 2010. 156 p.
2. Atamanchuk G.V. Gosudarstvennaya sluzhba kak sfera upravleniya [The public service management sphere]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya [Problems of the theory and practice of management]*, 2009, no. 4, pp. 15–17.
3. Ballantain N., Pova I. Assessment-centr. Polnoe rukovodstvo [Assessment center. complete Guide]. Moscow: HIPPO, 2010. 208 p.
4. Batarshева A.V., Lukianova A.O. Psihologiya upravleniya personalom: Posobie dlia specialistov, rabotayushhih s personalom [Psychology of Personnel Management: A Handbook for professionals working with the staff]. Moscow: Publ. Instituta psihoterapii, 2008. 560 p.
5. Buzovkina N.J. Destruktsii v professional'nom razvitii specialistov sotsionomicheskikh professii [Destruction in the professional development of specialists socionomic professions]. *Voprosy gumanitarnykh nauk [Questions Humanities]*, 2007, no. 3, pp. 333–337.

6. Darinskaya V.M., Chaplygin I.N. Ocenka i razvitie personala metodom Assesment-centr. Psihologicheskii praktikum [Assessment and development assessment center method. psychological workshop]. Moscow: Rech', 2013. 224 p.
7. Darinskaya V.M., Chaplygin I.N. Ocenka i razvitie personala metodom Assesment-centr [Assessment and development method of assessment center]. Moscow: Rech', 2008. 224 p.
8. Dolgopolov O.M. Problemy tekuchesti kadrov na gosudarstvennoi sluzhbe [Problem of staff turnover in the public service]. *Zakonodatel'stvo i ekonomika [Law and economics]*. 2008, no. 7, pp. 43–48.
9. Zinov'eva D.M., Junda A.V., Dolgopolova O.A. Professional'nye determinanty subektivnogo blagopoluchiya gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhashhih [Professional determinants of subjective well-being of state and municipal employees]. *Sociologiya vlasti [Social power]*, 2010, no 7, pp. 132–140.
10. Kliaymann M. Assesment-centr [Assesment-centr]. Moscow: Publ. Gumanitarnyi Centr, 2011. 128 p.
11. Platonov Yu.P. Aktual'nye problemy upravleniya personalom [Actual problems of Personnel Management]. St. Petersburg, Delkom, 2007. 247 p.
12. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 01.06.2009 № 457 «O Federal'noi sluzhbe gosudarstvennoi registracii, kadastra i kartografii» [Resolution of the Government of the Russian Federation dated 01.06.2009 no. 457 «On the Federal Service for State Registration, Cadastre and Cartography»]. *Sobranie zakonodatel'stva RF [Collected Legislation RF]*. 22.06.2009. No. 25. Art. 3052.
13. Semeno A.A., Tashina T.M. Prichiny professional'nyh deformatsij i sposoby ih preodolenija [Causes of occupational strain and ways to overcome them]. *Social'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskii zhurnal [Social pedagogy in Russia. Scientific-methodical journal]*, 2010, no. 1, pp. 44–49.
14. Sidorkina S.V. Assesment-centr kak instrument povysheniya effektivnosti biznesa [Assessment center as a tool to improve business performance]. *Upravlenie chelovecheskim potencialom [Managing human potential]*, 2009, no 1, pp. 66–70.
15. Federal'nii zakon «O sisteme gosudarstvennoi sluzhby v Rossiiskoi Federacii» No. 58-FZ ot 27 maya 2003 goda. [Federal Law «On the Public Service in the Russian Federation» no. 58 of May 27, 2003]. *Sobranie zakonodatel'stva RF [Collected Legislation RF]*. 02.06.2003. № 22. Art. 2063.

Феноменология разных форм психологического насилия в молодежной среде: зарубежные исследования

Кожухарь Г.С.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, старший научный сотрудник лаборатории психологической безопасности Центра экстренной психологической помощи, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, gsk04@mail.ru

Представлен обзор современных западных литературных источников, посвященных проблеме психологического насилия и его разнообразным проявлениям в системе образования, в частности в школе. Дана краткая характеристика подходов к проблеме насилия, описаны результаты ряда исследований, доказывающие взаимосвязь степени благоприятности психологического климата школы и академической успеваемости, вероятности обращения за поддержкой к учителям и сверстникам, приводятся конкретные факты влияния пола, возраста и некоторых других социально-психологических характеристик, расширяющие и конкретизирующие представления о феноменологии психологического насилия. Показана роль культурных ценностей и школьной микросреды как фундаментальных факторов профилактики насилия. Приведены рекомендации, нацеленные на профилактику и снижение уровня насилия в системе современного образования (в частности, буллинга и кибербуллинга).

Ключевые слова: насилие, агрессия, буллинг, кибербуллинг, культура, школьный климат, виктимизация.

Введение в проблему

Молодежное насилие является актуальной проблемой в современном мировом сообществе. С позиций социально-психологического подхода это – социальная проблема, порождаемая взаимодействием социальных индивидов в социокультурном контексте, а не только результат межличностных отношений или индивидуальной патологии. Социальные ценности и культурные нормы оказывают существенное влияние на молодежное насилие.

Несмотря на то, что проблема насилия в молодежной среде изучается на протяжении многих десятилетий, изменяющиеся условия современной жизни порождают множество

Для цитаты:

Кожухарь Г.С. Феноменология разных форм психологического насилия в молодежной среде: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kozhukhar.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Kozhukhar G.S. Phenomenology of different forms of psychological violence among youth: foreign studies [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kozhukhar.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

новых исследовательских вопросов, которые требуют незамедлительных ответов. Имеется настоятельная потребность в анализе неизвестных аспектов феномена насилия, прежде всего в связи с все новыми и новыми фактами его многообразного проявления. Расширение и конкретизация представлений о данной проблеме в зарубежной психологии может обогатить знания психологов, работающих со школьниками опосредованно – используя Телефон доверия.

В настоящее время еще не существует универсального, всеми принятого определения насилия и «школьного» насилия. Молодежное насилие в современной науке описывается как многомерное явление, включающее в себя вербальное и психологическое насилие, буллинг, драки, борьбу (в том числе с применением оружия), а также посягательства сексуального характера.

Например, насилие понимается как акты физической силы, направленные на причинение боли [18]. Более широкое определение предложено во всемирном отчете по насилию и здоровью. В него включается нанесение вреда самому себе, а также уточняется, что насилие может быть межличностным или коллективным, физическим, сексуальным, психологическим, может быть направлено на депривацию или проявляться в отсутствии внимания. Авторы отчета предлагают такую дефиницию: «Насилие – это намеренное использование физической силы или власти, с помощью которой угрожают или ее действительно применяют против себя, другого человека, против группы или сообщества, что либо вызывает, либо имеет высокую вероятность нанесения ран, смерти, психологического вреда, отклонений в развитии или депривации» [25, р. 5].

Распространенность насилия в самых разных странах описана во многих исследованиях. Д. Финкельхор и соавторы показали в общенациональном обзоре поведения детей и подростков, что приблизительно 60% обследованных детей младше 17 лет, подвергались насилию в течение 2008 г. прямо или косвенно; 60,6 % детей моложе 18 лет пережили одно или более засвидетельствованных преследований; 46,3 % пережили физическое нападение, 6,1 % подверглись сексуальному преследованию, а 25,3 % засвидетельствовали нападение в семье или насилие со стороны непосредственного окружения. Кроме того, физическое запугивание испытали 13,2 % детей, причем мальчики чаще, чем девочки, а дети моложе 9 лет чаще, чем 10-летние и старше [19].

В. Крэйг и соавторы в своем исследовании продемонстрировали, что феномен буллинга проявляется по-разному в различных странах, изменяясь в диапазоне от 8,6 % до 45,2 % среди мальчиков и от 4,8 % до 35,8 % среди девочек; 26 % подростков из 40 стран (n = 53 249) сообщили о причастности к буллингу [13].

Примеры молодежного насилия в Азии привели Дж. Чен и Р. Астор, которые обнаружили, что 68,0 % студентов неполной средней школы в Тайване сообщили об участии, по крайней мере однажды, в насильственном взаимодействии в течение года [12].

Эти и многие другие факты показывают широту распространения насилия в его разнообразных формах в современном обществе и в образовательной среде в частности. Поэтому анализ факторов, связанных с данным феноменом, приобретает все большую актуальность.

Основные объяснительные модели насилия

Существует много подходов и теорий, объясняющих насилие в молодежной среде. Достаточно распространенными в мире являются бихевиоральный и когнитивно-бихевиоральный подходы интерпретации природы насилия. Они выступают теоретико-методологической базой многих превентивных программ. Социально-когнитивная теория А. Бандуры истолковывает насилие в терминах процесса обучения, который включает в себя моделирование, основанное на восприятии окружающих подсистем, таких как семья, друзья,

сообщество и школа [5]. Экологическая теория У. Бронфенбреннера подчеркивает непрерывное взаимодействие развивающегося ребенка в контексте многочисленных факторов риска и защитных факторов, которое происходит в контексте таких подсистем бытия человека, как семья, группы сверстников, школа, общество. В этих подсистемах происходит копирование экологических событий и их изменение в течение жизни ребенка, что влияет на его развитие и поведение [см. 23].

Некоторые теории объясняют агрессию и насилие с точки зрения процесса социализации. В исследованиях убедительно доказано, что окружающая среда, в которой дети и молодежь живут и развиваются (включая их домашние условия, сверстников, школу, дворовую и внешнюю территорию), оказывает значительное влияние на тенденцию к насилию и уровень насилия и агрессии [1; 10; 14 и др.].

Согласно теории мотивированного действия, нормативные убеждения формируются на основе ожиданий поведения референтного окружения в семье и в дружеской среде. Эти нормативные убеждения в сочетании с побуждениями личности и определяют преобладающую субъективную норму поведения [2].

В качестве еще одной объяснительной модели можно привести теорию социальных связей/социального контроля социолога по образованию Т. Хирши, в которой девиантное поведение объясняется слабыми социальными связями, отражающими уровень присоединения, обязательств, включенности и верований [22]. Данная теория на протяжении многих десятилетий активно использовалась в криминологии.

Многие исследователи рассматривают культурные факторы как фундаментальные детерминанты насилия и агрессии и, собственно, первопричины девиантного и делинквентного поведения [21].

Влияние культуры на проявления насилия

По мнению А. Бандуры, социокультурные факторы оказывают влияние на поведение членовсоциальной системы, воздействуя через ее психологические механизмы. При этом различные культуры заметно отличаются по уровню агрессивности значительные различия в агрессии обнаруживаются в пределах той же самой культуры [5; 6].

В некоторых сообществах молодежное насилие становится образом жизни в рамках локальной и индивидуальной культуры [1]. Насилие более распространено в тех субкультурах, где имеются ценности, нормы и отношения, которые одобряют и поддерживают насильственные и агрессивные решения конфликтов [28].

Исследуя сельские гавайские сообщества, Д. Аффонсо с коллегами показали, что культурные факторы, связанные с контекстом взаимодействия и взаимоотношений, способствуют молодежному насилию. В частности, отношения между сверстниками способны узаконивать и определять насилие как нормальное и недевиантное поведение, оказывая идеологическую и информационную поддержку для такого насилия. Сверстники демонстрируют насильственное поведение, избегая социально позитивных форм его проявления и выступая при этом образцом для подражания для других детей [1].

Анализируя общие черты факторов риска насилия в западных и азиатских культурах (на примере Тайваня), Дж. Чен и Р. Астор обнаружили сходные факторы, порождающие насилие. В то же время они не выявили связи между школьным насилием и такими факторами риска, как семейный статус и отношения в семье (включая конфликты), уровень родительского контроля, школьная среда и успеваемость, что не совпадает с результатами анализа данной феноменологии в западных культурах [12].

Еще в одной работе было проведено сравнение уровня молодежного насилия среди тайской и западной молодежи. Оказалось, что среди тайских молодых людей насилие менее распространено и значительно более низко выражено. Авторы объясняют данный факт

особенностями тайской культуры в целом и культурной действительности, которая конституируется такими экологическими системами семьи, сообществ и школ, в которых не поддерживается насилие среди молодежи. Несмотря на сильное влияние западной культуры семья здесь остается источником поведенческих и нравственных норм для многих тайских людей; дети заботятся о своих стареющих родителях, молодые люди испытывают большое уважение к старшему поколению, особенно в сельских районах, приверженность буддизму Теравады в значительной степени поддерживает основную идеологию семейных ролей и обязанностей.

Тайская культура продолжает ориентироваться на патриархальные ценности, укрепляющие традиционные гендерные роли в пределах семейного контекста. Традиционное буддистское тайское общество ориентировано на ценности гармонии, сострадания, заботы о других людях и ответственности. Тайские подростки уважают родителей и религию; тайским девочкам преподавали традиционно женские поведенческие кодексы с раннего возраста: быть приятной, дружелюбной, заботливой, самоотверженной и уступающей требованиям других, послушной, особенно старшим, и мужчинам. Сосуществующие традиционные и Западные нормы в Таиланде создают сложную действительность для перехода тайских подростков от детства к взрослой жизни. Возможности для высшего образования и участия в рынке труда обеспечивают большую экономическую независимость для тайских девочек, что влияет на особенности сексуального поведения молодежи и имеет значение для молодежного насилия. Исследование выявило более высокие показатели агрессии и насилия среди юношей, чем среди девушек, и показало, что факторы риска молодежного насилия, выделенные в западных исследованиях, могут быть применимыми также к тайским молодым людям [32].

В азиатских культурах большое значение имеет приобщение к религиозности и духовности. А. Чамратритхионг и соавторы (2010) обнаружили, что духовность родителей и молодежи в возрасте 13–14 лет в Бангкоке (Таиланд) позитивно влияет на снижение уровня насилия и употребления алкоголя и наркотиков, а также социализирует сексуальные намерения [11].

Следовательно, можно говорить о неких универсальных факторах насилия и специфических факторах в зависимости от культурного контекста.

Феноменология психологического насилия в образовательных системах

В исследовании, проведенном в 40 странах, В. Крэйг с коллегами выявили существенное увеличение распространенности буллинга с возрастом в 28 из 40 стран. Однако влияние возраста было менее существенно для девочек [13].

Исследование в южном Таиланде продемонстрировало, что буллинг напрямую связан с возрастом и физическим насилием в семье. Противоречащие этим данным результаты, полученные при изучении тайваньской молодежи, выявили, что распространенность насильственного поведения уменьшалась с увеличением возраста учащихся средней школы [26].

Среди американских молодых людей китайского происхождения, обучающихся в средних школах Бостона и Нью-Йорка, большинство актов насилия совершалось в стенах учебного заведения, причем значительная часть молодых людей считали, что использование насилия было необходимо для защиты от других сверстников или для защиты членов своей семьи [30].

Гендерные различия имеют существенное значение в проявлении агрессии и насильственного поведения. Как показано в многочисленных исследованиях, мальчики более, чем девочки, вовлечены в такие действия – и как агрессоры, и как жертвы. Они чаще сами являются инициаторами насилия, но при этом они больше получают угроз,

испытывают больше физических преследований, получают травмы и раны и участвуют в большем количестве поединков, чем девочки [4]. Причем данная закономерность характерна и для тайваньских школьников как представителей азиатской культуры [12].

В одном из исследований изучались особенности учебных достижений подростков, подвергшихся насилию, сексуальному насилию и буллингу, в сравнении с теми учащимися, которые не переживали опыты насилия ни в какой из его форм. В исследовании приняли участие 7 343 подростков в возрасте 15–16 лет из 56 школ Осло (Норвегия). Изучалась связь между насилием, сексуальным насилием, буллингом, отношениями с одноклассниками, поддержкой учителя и учебными достижениями. Результаты продемонстрировали, что у школьников, подвергшихся любым видам насилия, учебные достижения были значительно ниже по сравнению с учащимися, не подвергавшимися насилию ни в каких его формах. Вместе с тем, у тех школьников, которые получали поддержку от учителей в ситуации насилия, результаты успеваемости оказались выше. При анализе школы как целостной системы было обнаружено, что в школах с более высоким уровнем насилия и буллинга были более низкие показатели академической успеваемости в целом. Этот факт подчеркивает потребность в профилактических усилиях, которые сосредотачиваются не только на группах риска, но и на всех учащихся и школьном микроклимате [35].

Учащиеся из Великобритании (n=1016), демонстрирующие высокие академические достижения, также подвергались насилию со стороны сверстников, в частности, такому виду буллинга, как социальная изоляция, но не было выявлено прямой связи между высокой академической успешностью и физическим насилием, зато такая связь была обнаружена с психологическим насилием. В американских школах 67% интеллектуально одаренных восьмиклассников пережили навешивание ярлыков, им давали клички и прозвища (например, «выродок», «кретин» и т.п.) главным образом из-за их внешности и интеллектуальных способностей. Есть данные о том, что 28% представителей одаренной молодежи сами участвовали в запугивании. Данный факт поддерживает идею о склонности к лидерству и достаточном интеллектуальном уровне тех учащихся, которые выступают в роли преследователей [см. 23].

Между тем Дж. Чен и Р. Астор не обнаружили связь между успеваемостью и школьным насилием в Тайване. Зато они убедительно продемонстрировали, что дружба со сверстниками, относящимися к группе риска, приводила к более частому проявлению насилия среди тайваньских учеников средней школы и являлась одной из главных предикторов для прогноза высокого уровня насилия в данной среде [12].

Как подчеркивают Д. Финкельхор и соавторы, в случае буллинга сверстники действуют, нарушая рамки норм соответствующего поведения, или совершают действия, направленные или воспринятые как предназначенные для нанесения ущерба другим людям [20].

Исследования насилия в школе доказали связь буллинга со школьным климатом, качеством взаимоотношений между школьниками и учащимися и учителями, поведением учащихся, относящихся к группе риска, и мониторингом такого поведения [3].

В другой работе изучались отношения между восприятием школьного климата как способного оказывать поддержку в сложных ситуациях и готовностью школьников обратиться за помощью в ситуациях буллинга и угроз насилия. В качестве испытуемых выступили 7318 учащихся IX класса из 291 средней школы Вирджинии. Результаты иерархического линейного моделирования продемонстрировали, что те учащиеся, которые чувствовали, что их учителя и другие школьные сотрудники готовы оказать поддержку, настроены благожелательно, с большей вероятностью готовы обратиться за помощью к ним в случаях запугивания и угроз насилия. В школах с восприятием среды как поддерживающей было меньше несоответствия в ищущих помощь отношениях между

девочками и мальчиками. Результаты показали, что усилия сотрудников школы, направленные на создание благоприятного психологического климата, поддерживающей атмосферы, являлись потенциально ценной стратегией для привлечения учащихся к предотвращению насилия, агрессии и буллинга [16].

Для жертв насилия социальная среда становится особенно важной, потому что она может служить защитным фактором против некоторых из отрицательных последствий жестокого обращения и потенциально повлиять на развитие подростка позитивным образом. В то время как негативный школьный климат может способствовать деструктивному личностному развитию [35].

С целью изучения социальных и поведенческих факторов насилия в одном из исследований были опрошены 7511 португальских подростков (4243 девочки и 3268 мальчиков) в возрасте от 15 до 19 лет, зарегистрированных в государственных школах. Информация была получена с помощью анонимного анкетирования. Было выявлено, что для школьников доминирующим типом насилия, о котором они сообщали наиболее часто, по сравнению с остальными, оказалось эмоциональное насилие. Мальчики сообщили о большей причастности к дракам и физическому насилию, в то время как распространенность эмоционального сексуального насилия была одинакова у юношей и девушек. С увеличением возраста снижалась вовлеченность в драки, но увеличивались различия в оценке эмоционального насилия со стороны девушек. Курение и использование гашиша было связано со всеми типами насилия и у юношей, и у девушек. Интересно, что подростки, которые заявляли об университетском уровне образования своих родителей, оценивали физическое и эмоциональное насилие как совершающееся более часто. Авторы интерпретируют обнаруженный факт различием в восприятии насилия подростками из семей с разным образовательным уровнем [34].

Таким образом, существуют многообразные факторы риска, связанные с молодежным формированием насилия, а также с его распространением и преодолением. Наиболее изучена взаимосвязь проявлений насилия в широком смысле с социально-демографическими особенностями: полом, возрастом, расой, этнической принадлежностью, социальным статусом. В качестве значимых факторов данного феномена изучались сексуальная ориентация, личностные качества, состояние здоровья, отклонения в физическом и психическом развитии, школьный климат, детско-родительские отношения, отношения со сверстниками, культурные ценности, влияние СМИ.

Эмпирические результаты, полученные в многочисленных исследованиях, убедительно подтверждают точку зрения А. Бандуры, согласно которой уровень насилия зависит от особенностей культуры, хотя внутри разных культур насилие в его разнообразных формах также имеет существенные феноменологические различия.

Буллинг как вид насилия

Термин «буллинг» начал использоваться в англоязычных странах, а затем распространился по всему миру. Он операционализировался разными способами, и его содержание претерпевало изменения в зависимости от времени и страны.

Например, сравнив дефиниции данного понятия в пяти странах (Италия, Испания, Португалия, Англия, Япония), исследователи пришли к выводу, что перевод термина на другие языки связан, во-первых, с отсутствием его точного значения, которое могло бы быть передано отдельным словом языка перевода, во-вторых, с тем, что содержание понятия в данных странах имеет заметные различия [33].

Как отмечают Л. Хопкинс и соавторы, при переводе данного термина на другие языки сложно включить все его аспекты (физический, вербальный и отношений). При переводе на испанский язык теряется последняя форма запугивания; «кибер-запугивание» на

итальянском, немецком и испанском языке ограничено только использованием Интернета, в то время как для англоязычных людей это понятие означает запугивание, которое происходит через любое технологическое устройство [24].

Есть другая точка зрения, согласно которой в данный момент времени уже сложилось общее академическое согласие относительно понятия «буллинг». Это – вид агрессивного поведения, определяемый как «намеренное негативное поведение, которое... происходит с определенной повторяемостью и направлено против человека, который имеет сложности с защитой от такого поведения» [29, p. 151].

Более того, в настоящее время академические определения понятия «буллинг» отражены в материалах СМИ, а также на ресурсах онлайн с целью информирования детей и взрослых о данном феномене [7; 8].

Буллинг существует в форме двух широких поведенческих подкатегорий: прямого и косвенного запугивания. При прямом буллинге используется открытое агрессивное поведение, которое включает в себя физическое нападение (удары, подталкивание, пинки и пр.) и вербальный буллинг – оскорбления, очернительство и словесное угрожающее поведение [37]. Косвенный буллинг подразумевает манипуляцию социальными отношениями с целью социальной изоляции жертвы [9]. В этом виде психологического запугивания также используются распространение слухов, сексуальные жесты и словесное оскорбление при свидетелях в той социальной группе, в которой находится жертва [37]. В последние годы появился новый вид буллинга, также относимый к косвенному виду: кибербуллинг, осуществляемый через технологическое устройство. По мнению ряда авторов, именно эта разновидность насилия становится все более доминирующей формой запугивания [38]. Таким образом, в настоящее время выделяют пять основных видов буллинга: физический, вербальный, направленный на социальную изоляцию, распространение слухов и кибербуллинг [37].

Существует множество исследований, показывающих сложность и многозначность физических и психологических негативных последствий буллинга для всех участников, вовлеченных в данный процесс. Наиболее подробно описаны такие последствия для жертв буллинга. В частности, показано, что у всех понижалось самоуважение [15], обнаруживалась причастность к делинкветному поведению [27], возрастало употребление наркотиков [9], появлялись переживания недостатка личной безопасности в школе [17]. Также жертвы буллинга имели более низкие академические достижения [31], у этих людей был повышен риск подверженности депрессиям [23] и тревожности [27].

Социальная поддержка является важнейшим психологическим фактором, снижающим неблагоприятные последствия буллинга, прежде всего связанные с академическими достижениями и психическим здоровьем.

На примере группы подростков, принадлежащих к разным этническим группам и обучающихся в школах восточного Лондона, было продемонстрировано, что учащиеся, подвергшиеся буллингу, с меньшей вероятностью достигнут уровня учебных достижений, адекватного для своей возрастной группы. Мальчики, побывавшие в роли жертвы (не девочки), более вероятно покажут депрессивные признаки по сравнению с учащимися, не имеющими такого опыта. Высокий уровень социальной поддержки со стороны семьи также оказался важным в сохранении хорошего психического здоровья. Кроме того было доказано, что интенсивная поддержка друзей и достаточно умеренная семейная поддержка оградили школьников от снижения их учебных достижений. Поддержка от друзей и семьи не была достаточна, чтобы защитить подростков от трудностей с психическим здоровьем, с которыми они могли бы столкнуться в результате запугивания. Рекомендуется более активное вмешательство школ [31].

Важность проблемы буллинга определяется еще и тем, что, согласно результатам ряда исследований, эффекты, вызванные данным феноменом, могут иметь долгосрочный характер и воздействовать на жизненное благополучие в целом и переживание различных трудностей в зрелом возрасте.

Профилактика насилия и превентивные меры

Признание серьезности последствий буллинга для конкретной личности и общества повлекло за собой в последнее десятилетие разработку большого количества программ и законов, направленных против насилия и различных форм его проявления во всем мире.

Среди мер, традиционно применяемых как профилактические и превентивные, можно назвать следующие:

- создание в учебных заведениях комитетов, ответственных за разработку программ превентивных мер против буллинга;
- разработка стратегически планов по предотвращению буллинга;
- проведение анонимных опросов, исследующих ситуацию в школе, связанную с буллингом;
- включение родителей в планирование, обсуждение и реализацию действий;
- создание особого психологического климата и межличностных отношений, препятствующих буллингу;
- внедрение антибуллинговой политики в школе;
- проведение индивидуальной психологической работы со всеми участниками буллинга.

Важно бороться не столько непосредственно с буллингом как таковым, сколько с насилием как более общим феноменом, в рамках которого и порождается буллинг.

Исследователи пишут о том, что для профилактики школьного насилия и его снижения важно определить:

- местоположение инцидентов с применением насилия (школа, школьная территория, дом);
- участников и заинтересованных лиц в инциденте (студенты, учителя, штат, родители или другие);
- тип исполняемой роли (жертва, преступник, свидетель или смешанная роль);
- вид инцидента с применением насилия (физический, психологический, сексуальный, небрежность и/или имущественное разрушение и др.);
- серьезность или частоту инцидента (колебания от невежливости, которую не считают преступной, до очень серьезных и менее частых действий, таких как хранение оружия);
- специфику вида насилия, например, таких его форм, как буллинг и кибербуллинг [39].

Огромный вклад в профилактику насилия на протяжении 20–30 лет вносит американская ассоциация школьных психологов (NASP), под ее эгидой разработано большое количество рекомендаций и программ для администраций школ, родителей и педагогов.

В частности, в качестве наиболее общих стратегий для педагогов школ предлагается:

- создавать благоприятный школьный климат (развивать творческую, динамичную образовательную среду с четкой ненасильственной и просоциальной направленностью и реализацией ее в поведении, применять последовательное и справедливое осуществление правил);

- проводить раннее выявление групп риска учащихся, склонных к проявлению насилия и оказывать воздействие (вмешательство) через поддержку до того, как учащиеся начнут проявлять себя деструктивным образом;

- обучать разрешению конфликтов (внедрение различных программ, преподающих мирные способы решения конфликтов: например, программы «Остановись и подумай», «Миротворцы» и другие);

- создавать школьную службу, обеспечивающую психическое здоровье учащихся (наличие штатных сотрудников, к которым учащиеся могут обратиться со своими проблемами и трудностями);

- налаживать сотрудничество между всеми сотрудниками школы в школьных командах безопасности (развивать сотрудничество между учащимися, педагогами разных специальностей, психологами, адвокатами, родителями и администрацией с целью разработки программы школы для обеспечения безопасности в ней);

- создавать атмосферу неприятия оружия (недопущение всех видов оружия на территорию школы, принятие мер по конфискации и изъятию любого оружия на школьной территории, причем последствия для нарушителей должны быть ясными и последовательными);

- создавать партнерские сообщества (школы должны сотрудничать с агентствами по общественной работе, чтобы обеспечить дополнительное знание, навыки и ресурсы, которые могут способствовать значительным результатам усилий по предотвращению насилия) [36].

Педагоги и психологи имеют возможности и обязанности, связанные с профилактикой и предотвращением насилия в образовательных учреждениях. Важнейшая задача, которая стоит перед всеми участниками образовательного процесса, – это создание в школе зоны безопасности, в которой учащиеся будут с удовольствием учиться и иметь здоровые социальные и эмоциональные отношения.

Литература

1. *Affonso D.D., Mayberry L., Shibuya J.Y. et al.* Cultural context of school communities in rural Hawaii to inform youth violence prevention // *Journal of School Health*. 2010. Vol. 80. № 3. P. 146–152.
2. *Ajzen I., Brown T.C., Carvajal F.* Explaining the discrepancy between intentions and actions: The case of hypothetical bias in contingent valuation // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2004. № 30. P. 1108–1121.
3. *Aspy C.B., Vesely S.K., Ofman R.F. et al.* School-related assets and youth risk behaviors: Alcohol consumption and sexual activity // *Journal of School Health*. 2012. № 82. P. 3–10.
4. *Baker C.K., Hishinuma E.S., Chang J.Y. et al.* The relationship among exposure to stressful life events, drug use, and violence perpetration in a sample of Native Hawaiian, Samoan and Filipino adolescents // *Journal of Interpersonal Violence*. 2010. Vol. 25. № 3. P. 379–399.

5. *Bandura A.* Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1986. 617 p.
6. *Bandura A.* Social cognitive theory: An agentic perspective // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 1–26.
7. BBC Newsround, Guide to bullying. 2011 [Электронный ресурс]//URL: <http://www.bbc.co.uk/newsround/13905962> (дата обращения: 08.02.2014).
8. BeatBullying. 2012 [Электронный ресурс]//URL: <http://www.beatbullying.org/> (дата обращения: 10.02.2014).
9. *Carbone-Lopez K., Esbensen F., Brick B.T.* Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying // Youth Violence and Juvenile Justice. 2010. Vol. 8. № 4. P. 332–350.
10. *Carrasco M.A., Holgado F.P., Rodríguez M.A. et al.* Concurrent and across-time relations between mother/father hostility and children's aggression: A longitudinal study // Journal of Family Violence. 2009. Vol. 24. P. 213–220.
11. *Chamratrithirong A., Miller B.A., Byrnes H.F. et al.* Spirituality within the family and the prevention of health risk behavior among adolescents in Bangkok, Thailand // Social Science and Medicine. 2010. Vol. 71. № 10. P. 1855–1863.
12. *Chen J.K., Astor R.A.* School violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture // Journal of Interpersonal Violence. 2010. Vol. 25. № 8. P. 1388–1410.
13. *Craig W., Harel-fisch Y., Fogel-grinvald H., et al.* A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries // International Journal of Public Health. 2009. Vol. 54. P. 216–224.
14. *Dishion T.J., Véronneau M.-H., Myers M.W.* Cascading peer dynamics underlying the progression from problem behavior to violence in early to late adolescence // Development and Psychopathology. 2010. Vol. 22. P. 603–619.
15. *Dukes R., Stein J., Zane J.* Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims // Social Science Journal. 2009. Vol. 46. № 4. P. 671–688.
16. *Eliot M., Cornell D., Gregory A. et al.* Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence // Journal of School Psychology. 2010. Vol. 48. № 6. P. 533–553.
17. *Esbensen F.-A., Carson D.* Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students // Youth and Society. 2009. Vol. 41. № 2. P. 209–233.

18. *Finkelhor D.* Prevalence of child victimization, abuse, crime, and violence exposure // J.W. White, M P. Koss, A.E. Kazdin (Orgs.). Violence against women and children: Mapping the terrain. Washington, DC: American Psychological Association. 2011. Vol. 1. P. 9–29.
19. *Finkelhor D., Turner H., Ormrod R.et al.* Violence, abuse, and crime exposure in a national sample of children and youth. Pediatrics. 2009. Vol. 124. № 5. P. 1411–1423.
20. *Finkelhor D., Turner H.A., Hamby S.* Let's prevent peer victimization, not just bullying // Child Abuse and Neglect. 2012. Vol. 36. № 4. P. 271–274.
21. *Foo L., Margolin G.A* multivariate investigation of dating aggression // Journal of Family Violence. 1995. Vol. 10. P. 351–377.
22. *Hirschi T.* Causes of Delinquency. Berkeley: University of California Press. 1969. 309 p.
23. *Hong J.S., Espelage D.L.* A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis // Aggression and Violent Behavior. 2012. Vol. 17. № 4. P. 311–322.
24. *Hopkins L., Taylor L., Bowen E.et al.* A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence // Child and Youth Services Review. 2013. Vol. 35. № 4. P. 685–693.
25. *Krug E.G., Dahlberg L.L., Mercy J.A. et al. (Orgs.).* World report on violence and health. Geneva: World Health Organization. 2002. 44 p.
26. *Laeheem K.,Baka D.* Risk Factors Related to Youths' Violence Behaviors in theThreeSouthern Border Provinces of Thailand //Songklanakarin Journal of Social Sciences and Humanities.2009. Vol. 15. № 6. P. 897–911.
27. *Lösel F., Bender D.* Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: A follow-up from childhood to adolescence // Journal of Aggression, Conflict and Peace Research. 2011. Vol. 3. № 2. P. 89–96.
28. *Mesch G.S., Fishman J., Eisikovits Z.* Attitudes supporting violence and aggressive behavior among adolescents in Israel. The role of family and peers // Journal of Interpersonal Violence. 2003. Vol. 18. №10. P. 1132–1148.
29. *Olweus D.* Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males // Criminal Behavior and Mental Health. 2011. Vol. 21. № 2. P. 151–156.
30. *Qin D.B., Way N., Rana M.* The «model minority» and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth // New Directions for Child and Adolescent Development. 2008. Vol. 121. P. 27–42.
31. *Rothon C., Head J., Klineberg E. et al.* Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A Prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London// Journal of Adolescence. 2011. Vol. 34. № 3. P. 579–588.

32. *Sherer P.P., Sherer M.* Violence among high school students in Thailand: Cultural perspectives // International Journal of Intercultural Relations. 2011. Vol. 35. № 6. P. 867–880.
33. *Smorti A., Menesini E., Smith P.* Parents' definition of children's bullying in a five-country comparison // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2003. Vol. 34. P. 417–432.
34. *Sousa S., Correia T., Ramos E. et al.* Violence in adolescents: social and behavioral factors // Gaceta Sanitaria. 2010. Vol. 24. № 1. P. 47–52.
35. *Strøm I.F., Thoresen S., Wentzel-Larsen T. et al.* Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment // Child Abuse and Neglect. 2013. Vol. 37. № 4. P. 243–251.
36. Violence Prevention: A Mental Health Issue, Tips for Parents and Educators. NASPResources. 2006 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.nasponline.org/communications/topicalresources.aspx> (дата обращения: 12.09.2013).
37. *Wang J., Iannotti R., Luk J., Nansel T.* Co-Occurrence of Victimization from Five Subtypes of Bullying: Physical, Verbal, Social Exclusion, Spreading Rumors, and Cyber // Journal of Pediatric Psychology. 2010. Vol. 35. № 10. P. 1103–1112.
38. *Wang J., Iannotti R.J., Luk J.W.* Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber // Journal of School Psychology. 2012. Vol. 50. P. 521–534.
39. *Williams L.C.A., Stelko-Pereira A.C.* Let's prevent school violence, not just bulling and peer victimization: A commentary on Finkelhor, Turner, and Hamby (2012) // Child Abuse and Neglect. 2013. Vol. 37. № 4. P. 235–236.

Phenomenology of Different Forms of Psychological Violence among Youth: Foreign Studies

Kozhukhar G.S.,

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Senior Research Associate, Laboratory of Psychological Safety, Center for Emergency Psychological Aid, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, gsk04@mail.ru

We provide an overview of modern Western literature devoted to the problem of psychological violence and its various manifestations in the education system, particularly at school. We briefly characterize the approaches to the problem of violence, describe the results of several studies demonstrating the relationship of the psychological climate at school and academic performance, the probability of applying for support to teachers and peers, give the specific facts of influence of sex, age and other socio- psychological characteristics, extending and specifying the notion of phenomenology of psychological violence. We show the role of cultural values and school microclimat as fundamental factors of violence prevention. Our recommendations are aimed at the prevention and reduction of violence in the modern education system (in particular, bullying and cyberbullying).

Keywords: violence, aggression, bullying, cyberbullying, culture, school climate, victimization.

References

1. Affonso D.D., Mayberry L., Shibuya J.Y. et al. Cultural context of school communities in rural Hawaii to inform youth violence prevention. *Journal of School Health*, 2010. Vol. 80, no. 3, pp. 146–152.
2. Ajzen I., Brown T.C., Carvajal F. Explaining the discrepancy between intentions and actions: The case of hypothetical bias in contingent valuation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004, no. 30, pp. 1108–1121.
3. Aspy C.B., Vesely S.K., Ofman R.F. et al. School-related assets and youth risk behaviors: Alcohol consumption and sexual activity. *Journal of School Health*, 2012, no. 82, pp. 3–10.
4. Baker C.K., Hishinuma E.S., Chang J.Y. et al. The relationship among exposure to stressful life events, drug use, and violence perpetration in a sample of Native Hawaiian, Samoan and Filipino adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 2010. Vol. 25, no. 3, pp. 379–399.
5. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1986. 617 p.
6. Bandura A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001. Vol. 52, pp. 1–26.
7. BBC Newsround, Guide to bullying. 2011 [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.bbc.co.uk/newsround/13905962> (Accessed: 08.02.2014).

8. BeatBullying. 2012 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.beatbullying.org/> (Accessed: 10.02.2014).
9. Carbone-Lopez K., Esbensen F., Brick B.T. Correlates and Consequences of Peer Victimization: Gender Differences in Direct and Indirect Forms of Bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2010. Vol. 8, no. 4, pp. 332–350.
10. Carrasco M.A., Holgado F.P., Rodríguez M.A. et al. Concurrent and across-time relations between mother/father hostility and children's aggression: A longitudinal study. *Journal of Family Violence*, 2009. Vol. 24, pp. 213–220.
11. Chamratrithirong A., Miller B.A., Byrnes H.F. et al. Spirituality within the family and the prevention of health risk behavior among adolescents in Bangkok, Thailand. *Social Science and Medicine*, 2010. Vol. 71, no. 10, pp. 1855–1863.
12. Chen J.K., Astor R.A. School violence in Taiwan: Examining how western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 2010. Vol. 25, no. 8, pp. 1388–1410.
13. Craig W., Harel-fisch Y., Fogel-grinvald H., et al. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 2009. Vol. 54, pp. 216–224.
14. Dishion T.J., Véronneau M.-H., Myers M.W. Cascading peer dynamics underlying the progression from problem behavior to violence in early to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 2010. Vol. 22, pp. 603–619.
15. Dukes R., Stein J., Zane J. Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Social Science Journal*, 2009. Vol. 46, no. 4, pp. 671–688.
16. Eliot M., Cornell D., Gregory A. et al. Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 2010. Vol. 48, no. 6, pp. 533–553.
17. Esbensen F.-A., Carson D. Consequences of being bullied: Results from a longitudinal assessment of bullying victimization in a multisite sample of American students. *Youth and Society*, 2009. Vol. 41, no. 2, pp. 209–233.
18. Finkelhor D. Prevalence of child victimization, abuse, crime, and violence exposure. J.W. White, M.P. Koss, A.E. Kazdin (Eds.). *Violence against women and children: Mapping the terrain*. Washington, DC: American Psychological Association, 2011. Vol. 1, pp. 9–29.
19. Finkelhor D., Turner H., Ormrod R. et al. Violence, abuse, and crime exposure in a national sample of children and youth. *Pediatrics*. 2009. Vol. 124, no. 5, pp. 1411–1423.

20. Finkelhor D., Turner H.A., Hamby S. Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse and Neglect*, 2012. Vol. 36, no. 4, pp. 271–274.
21. Foo L., Margolin G.A multivariate investigation of dating aggression. *Journal of Family Violence*. 1995. Vol. 10, pp. 351–377.
22. Hirschi T. Causes of Delinquency. Berkeley: University of California Press, 1969. 309 p.
23. Hong J.S., Espelage D.L. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 2012. Vol. 17, no. 4, pp. 311–322.
24. Hopkins L., Taylor L., Bowen E. et al. A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Child and Youth Services Review*, 2013. Vol. 35, no. 4, pp. 685–693.
25. Krug E.G., Dahlberg L.L., Mercy J.A. et al. (Orgs.). World report on violence and health. Geneva: World Health Organization. 2002. 44 p.
26. Laeheem K., Baka D. Risk Factors Related to Youths' Violence Behaviors in the Three Southern Border Provinces of Thailand. *Songklanakarin Journal of Social Sciences and Humanities*, 2009. Vol. 15, no. 6, pp. 897–911.
27. Lösel F., Bender D. Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: A follow-up from childhood to adolescence. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2011. Vol. 3, no. 2, pp. 89–96.
28. Mesch G.S., Fishman J., Eisikovits Z. Attitudes supporting violence and aggressive behavior among adolescents in Israel. The role of family and peers. *Journal of Interpersonal Violence*, 2003. Vol. 18, no. 10, pp. 1132–1148.
29. Olweus D. Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behavior and Mental Health*, 2011. Vol. 21, no. 2, pp. 151–156.
30. Qin D.B., Way N., Rana M. The «model minority» and their discontent: Examining peer discrimination and harassment of Chinese American immigrant youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2008. Vol. 121, pp. 27–42.
31. Rothson C., Head J., Klineberg E. et al. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A Prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 2011. Vol. 34, no. 3, pp. 579–588.
32. Sherer P.P., Sherer M. Violence among high school students in Thailand: Cultural perspectives International. *Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35, no. 6, pp. 867–880.
33. Smorti A., Menesini E., Smith P. Parents' definition of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2003. Vol. 34, pp. 417–432.

34. Sousa S., Correia T., Ramos E. et al. Violence in adolescents: social and behavioral factors *Gaceta Sanitaria*, 2010. Vol. 24, no. 1, pp. 47–52.
35. Strøm I.F., Thoresen S., Wentzel-Larsen T. et al. Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse and Neglect*, 2013. Vol. 37, no. 4, pp. 243–251.
36. Violence Prevention: A Mental Health Issue, Tips for Parents and Educators. NASPResources, 2006. [E-resource], Available at: <http://www.nasponline.org/communications/topicalresources.aspx> (Accessed: 12.09.2013).
37. Wang J., Iannotti R., Luk J., Nansel T. Co-Occurrence of Victimization from Five Subtypes of Bullying: Physical, Verbal, Social Exclusion, Spreading Rumors, and Cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 2010. Vol. 35, no. 10, pp. 1103–1112.
38. Wang J., Iannotti R.J., Luk J.W. Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 2012. Vol. 50, pp. 521–534.
39. Williams L.C.A., Stelko-Pereira A.C. Let's prevent school violence, not just bullying and peer victimization: A commentary on Finkelhor, Turner, and Hamby (2012). *Child Abuse and Neglect*, 2013. Vol. 37, no. 4, pp. 235–236.

Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку

Гусейнова Е.А.,

магистр психологии, педагог-психолог, Политехнический колледж № 39 (ГБОУ СПО ПК № 39), Москва, Россия, polikashkina@mail.ru

Ениколопов С.Н.,

кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, enikolopov@mail.ru

В исследовании с участием 150 подростков в возрасте от 15 до 18 лет основной акцент был сделан на соотношении позиции жертвы буллинга и уровня ее агрессивности. Использовались следующие методики: анкета, метод социометрии, Шкала самоуважения Розенберга, Опросник диагностики агрессивного поведения Басса-Перри. Мы проверяли предположение, что люди, занимающие позицию жертвы буллинга, обладают высоким уровнем агрессии. Анализ результатов показал, что наибольшее количество испытуемых выступают в роли агрессора/жертвы, чаще всего подростки сталкиваются с вербальным типом буллинга. В исследовании проводился анализ гендерного аспекта буллинга. Был сделан вывод, что группа агрессоров/жертв буллинга является наиболее сложной и опасной для развития личности подростка. Также были сделаны выводы о плохой осведомленности преподавательского состава о буллинге и о терпимости к буллингу в образовательной среде. В соответствии с результатами исследования выявляются и обозначаются механизмы формирования и проявления агрессивного поведения в буллинге.

Ключевые слова: школа, подростки, социальная адаптация, агрессивное поведение, самооценка, буллинг, виктимизация, жертва.

Современный ребенок входит в мир, предельно сложный по своему содержанию и тенденциям социализации. Среди подростков и детей усиливаются инфантильные тенденции: недостаточная самостоятельность, скудный опыт социальной жизни. Современное общество порождает кризисные явления и в школьной среде. Изъяны в духовном становлении учащихся – результат многих слагаемых. Здесь и неблагоприятные семейные, социальные условия, и массовая культура с ее насилием и жестокостью, и идеологически-нравственные трудности, испытываемые нашим обществом, и нарушение

Для цитаты:

Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции жертвы буллинга на агрессивное поведение [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Huseynova E.A., Yenikolopov S.N. Influence of the bullying victim position on aggressive behavior [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Guseinova_Enikolopov.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

преемственности между поколениями, рост бездуховности и внедрение чуждых ценностей [1].

Школа занимает особое место среди институтов социализации, позволяющих подросткам приобретать социальный опыт. Зачастую безразличие или ошибки педагогов, а также негативные отношения со сверстниками в школе имеют для учащегося большее значение и влекут более тяжелые последствия в будущем, чем внутрисемейные разногласия или утрата влияния семьи.

В нашем обществе до недавнего времени было принято считать, что школа – безопасное для детей место. Однако насилие в школах внесло свой вклад в понимание того, что психологически безопасных мест для подростка в современном мире просто нет. Безопасность для всех членов школы является необходимым условием эффективности обучения. Но, к сожалению, в образовательной среде все чаще встают вопросы о проявлении агрессии среди обучающихся, а также о мерах, которые могут использовать и применяют преподаватели с целью пресечения агрессивного поведения. Школьные издевательства и унижения как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей – негативно сказываются на атмосфере в школе, а страх, депрессия и жалобы подростков на здоровье влияют на посещаемость ими школы, концентрацию на занятиях и успеваемость учеников [4].

С середины прошлого века ведутся активные исследования причин формирования агрессивного поведения, по средствам которых был выделен частный случай агрессивного поведения, названный буллингом. Буллинг определяется как повторная и неоднократная агрессия, когда один или несколько человек намереваются навредить другому человеку или потревожить его (помешать ему) физически, словесно или в психологическом отношении [7]. По мнению большинства исследователей, буллинг включает в себя четыре главных компонента. Буллинг – это агрессивное и негативное поведение (1), которое осуществляется регулярно (2), происходит в отношениях, участники которых обладают неодинаковой властью (3), и это поведение является умышленным (4). Существует четыре основных типа буллинга: физический, вербальный, социальный, или психологический, и электронный [9]. Ролевая структура буллинга содержит три основные позиции: булли, жертвы и булли/жертвы.

Буллинг – явление глобальное и массовое. Во всем мире в начальной и средней школе распространены буллинг и виктимизация. Обобщая данные, можно констатировать, что частота проявления буллинга и виктимизации колеблется от 15 % до 25 % в Австралии, Австрии, Англии, Финляндии, Германии, Норвегии и Соединенных Штатах Америки [8].

Буллинг представляет собой серьезную угрозу для благополучного развития подростка во время школьной жизни. Хулиганы, участвующие в буллинге, обладают высоким риском вовлечения в противоправное поведение, преступления и злоупотребление алкоголем. Люди, ставшие жертвами, подвергаются повышенному риску развития депрессии, заниженного чувства собственного достоинства и самооценки во взрослой жизни. Важно понимать, что буллинг влияет не только на непосредственных его участников, но и на всех учеников в классе, школе и, в конечном итоге, на значительно более широкий круг людей, что также подтверждают исследования в этой области [3]. Исследователи пришли к заключению, что «буллинг позволяет детям достигать своих непосредственных целей без изучения и применения социально приемлемых способов достижения договоренности с другими людьми, результатом чего являются стойкие неэффективные паттерны поведения (неадекватные образцы, не поддающиеся адаптации модели поведения)» [6, с. 30].

В настоящее время актуальность исследования буллинга в подростковой среде связана с тем, что на сегодняшний момент не выработаны активные способы пресечения, а главное – выявления буллинга в образовательной среде, и именно бездействие педагогов и

других участников образовательного процесса становится печальным показателем социальной приемлемости такого поведения в нашем обществе для подрастающего поколения, и, следовательно, для взрослых людей в будущем [5].

Изучая ролевую структуру буллинга и личностные особенности его участников, в 2012 г. мы провели эмпирическое исследование влияния позиции человека в таком социальном явлении, как буллинг, на формирование у него агрессивного поведения. Мы стремились прояснить вопросы о закономерностях распределения ролей, доле участия каждого подростка в межклассовых формированиях, агрессивно настроенных группировках подростков, и о причинах личного негативного отношения одних несовершеннолетних к другим, так как далеко не каждый подросток является участником буллинга. Основной акцент исследования был сделан на соотношении позиции жертвы буллинга и уровня ее агрессивности.

Методы исследования и выборка

В исследовании участвовали 150 подростков в возрасте от 15 до 18 лет. Исследование проводилось с помощью следующих методик: анкеты, разработанной нами для сбора сведений об агрессивном поведении испытуемых и агрессивных воздействий на них со стороны других людей, метода социометрии, Шкалы самоуважения Розенберга, Опросника диагностики агрессивного поведения Басса-Перри [2].

Результаты исследования

Исследование показало, что буллинг имеет огромные масштабы в подростковой образовательной среде: всего с буллингом в студенческой среде сталкиваются, по результатам опроса, 89 % студентов, и только 11 % студентов никогда с буллингом не встречались.

Результаты социометрического исследования и анкетирования позволили выделить три группы испытуемых, участвующих в буллинге: агрессоры, жертвы и булли/жертвы. Из студентов, которые сталкивались с буллингом, 8 % находились в роли агрессора, 22 % – в роли жертвы, 43 % – в роли и агрессора и жертвы, и 16 % опрошенных студентов были только наблюдателями буллинга.

Анализ результатов показывает, что агрессоров буллинга выявилось наименьшее количество по сравнению со всеми другими категориями испытуемых. Это говорит о том, что агрессия чаще всего является следствием или причиной пребывания подростка также и в позиции жертвы буллинга. Именно поэтому у подростков, которые выступают только агрессорами в буллинге, скорее всего, агрессивные тенденции являются устойчивым паттерном поведения. Также результаты свидетельствуют, что наибольшее количество испытуемых оказываются в роли агрессора/жертвы.

В исследовании также была выявлена закономерность, которая свидетельствует о том, что в большинстве случаев испытуемые, которые занимают позицию агрессора/жертвы в буллинге, выступают в роли жертвы в одном типе буллинга, а в роли агрессора – в другом. Это говорит о некотором компенсаторном характере агрессивных тенденций: по различным причинам жертвы не могут противостоять давлению на них, дать так называемый отпор агрессору, и они вымещают свою агрессию на других людях и другим способом, не идентифицируясь со своим обидчиком. Исключение из данного наблюдения составляет вербальный буллинг, в котором при помощи взаимных словесных оскорблений испытуемые довольно часто находятся в двойной роли агрессора/жертвы. Чаще всего подростки сталкиваются с вербальным типом буллинга, реже всего – с электронным.

Проанализировав гендерный аспект буллинга, мы сделали вывод, что наибольшее число девушек занимают в буллинге позицию агрессоров/жертв – 36 %. Среди юношей значительно большее число играют эту роль – 57 %, возможно, в силу ряда личностных

особенностей, которые необходимы для того, чтобы постоять за себя в ответ на обиду. Это подтверждается тем фактом, что 34 % девушек занимают позицию жертвы в буллинге, а юношей среди жертв буллинга нет. Полученные результаты свидетельствуют также, что не вовлеченных подростков в буллинг значительно больше среди юношей, чем среди девушек – 24 % и 4 % соответственно. Наблюдателями во всех типах буллинга в подавляющем большинстве случаев являются девушки. Анализируя типы буллинга, в которые вовлечены девушки и юноши, мы получили результаты, указывающие на то, что девушки более активно участвуют во всех типах буллинга. В наибольшей степени девушки склонны к вербальному и социальному типам буллинга, что вполне объяснимо с точки зрения ожидаемого от девушек поведения, – они в большей степени склонны к вербализации своих эмоций, нежели к использованию силы. Юноши же склонны в большей степени к физическому типу буллинга.

При анализе отдельно роли девушек и роли юношей в различных типах буллинга выявилось следующее.

В физическом буллинге юноши чаще девушек становятся агрессорами, а жертвами физического буллинга юноши и девушки становятся одинаково часто – в 25 % случаев, также 25 % юношей и девушек в физическом буллинге играют роли агрессора/жертвы.

В вербальном буллинге девушки и юноши одинаково часто, в 23 % случаев, становятся агрессорами, а вот агрессорами/жертвами намного чаще становятся юноши – в 53 % случаев, по сравнению с 24 % девушек. Девушки в вербальном буллинге занимают позицию жертв в 12 % случаев, в отличие от юношей, которые не становятся жертвами вербального буллинга.

В социальном буллинге чаще всего жертвами становятся девушки, примерно в половине всех случаев (47 %, по сравнению с 29 % юношей), при этом агрессоров, как среди девушек, так и среди юношей, крайне мало – 8 % и 7 % соответственно. Это, на наш взгляд, может говорить о недооценке подростками смыслового содержания собственных слов, возможно, они просто не замечают, как распускают слухи, сплетни или смеются над кем-то. Агрессорами/жертвами в большинстве случаев становятся в социальном буллинге юноши.

Электронный буллинг – дополнительный во многих классификациях тип буллинга – занимает в большей степени юношей, которые выступают в роли агрессоров. 23 % юношей и 20 % девушек становятся жертвами электронного буллинга. Юноши чаще, чем девушки, становятся агрессорами и жертвами одновременно в этом типе буллинга – в 23 % и 11 % случаев соответственно.

При анализе результатов диагностики агрессивного поведения выявилось, что в наибольшей степени агрессия присуща испытуемым группы агрессоров/жертв буллинга, у них показатель агрессии наибольший по сравнению с испытуемыми других групп (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение показателей агрессии в группах испытуемых жертв, агрессоров и агрессоров/жертв буллинга (критерий Манна–Уитни)

Рассматриваемый параметр	Группа жертв буллинга, μ (σ)	Группа агрессоров/жертв буллинга, μ (σ)	Уровень значимости различий
1	2	3	4
Физическая агрессия	18,15 (4,24)	25,65 (5,73)	0,031
Гнев	19,46 (2,82)	23,04 (5,16)	0,121
Враждебность	23,85 (5,14)	21,61 (6,67)	0,627

Интегральная шкала агрессии	60,46 (12,3)	69,30 (13,45)	0,019
Рассматриваемый параметр	Группа агрессоров буллинга, μ (σ)	Группа агрессоров/жертв буллинга, μ (σ)	Уровень значимости различий
Физическая агрессия	23,57 (7,12)	25,65 (5,73)	0,674
Гнев	23,29 (14,17)	23,04 (5,16)	0,882
Враждебность	18,86 (8,71)	21,61 (6,67)	0,036
Интегральная шкала агрессии	64,72 (5,77)	69,30 (13,45)	0,513
Рассматриваемый параметр	Группа агрессоров буллинга, μ (σ)	Группа жертв буллинга, μ (σ)	Уровень значимости различий
Физическая агрессия	23,57 (7,12)	18,15 (4,24)	0,217
Гнев	23,29 (14,17)	19,46 (2,82)	0,035
Враждебность	18,86 (8,71)	23,85 (5,14)	0,029
Интегральная шкала агрессии	64,72 (5,77)	60,46 (12,3)	0,357

Примечание. Уровень значимости равен 0,05.

У агрессоров/жертв буллинга враждебность выше, чем у группы агрессоров буллинга, из-за периодической роли жертвы в обществе, но также у агрессоров выявляются высокие показатели по физической агрессии и интегральному показателю агрессии по сравнению с жертвами буллинга. Данные результаты связаны с тем, что у агрессоров/жертв буллинга почти в 30 % случаев превышена норма по всем компонентам агрессии: поведенческому, эмоциональному и когнитивному, что и приводит к высоким результатам по показателю агрессии в общем (рис.).

Из результатов исследования, отраженных в табл. 1, видно, что агрессоры буллинга имеют самые низкие показатели по враждебности, но при этом обладают более высокими по сравнению с жертвами буллинга результатами по показателю гнева – превышение нормы в 30 % случаев, что говорит об их раздражительности и эмоциональной неустойчивости, а также о быстроте эмоциональных реакций, без задержки на обдумывание (рис.).

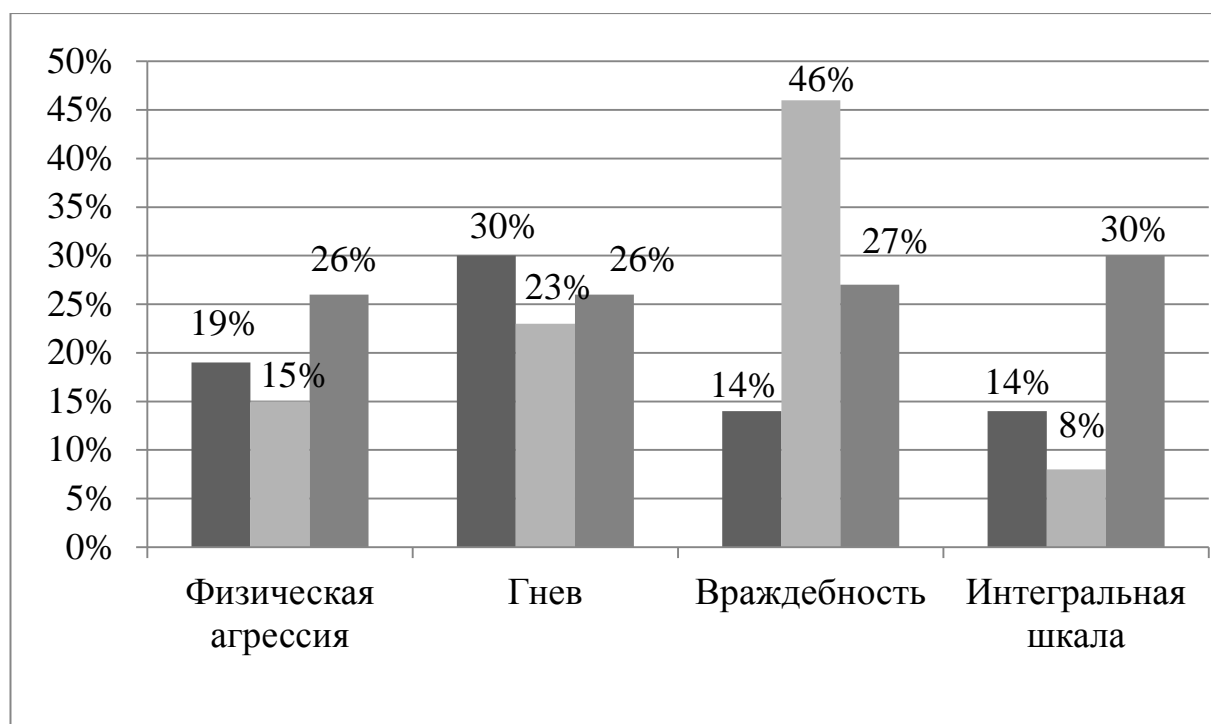


Рис. Результаты диагностики агрессии в группах агрессоров, жертв и агрессоров/жертв буллинга (показатели выше нормы): ■ – агрессоры, □ – жертвы, ▒ – агрессоры/жертвы; % – частота встречаемости показателей

У жертв буллинга, на которых и было обращено наше основное внимание, выявились сниженные относительно других групп показатели по общей агрессии (только у 8 % жертв выявились высокие результаты по интегральной шкале агрессии), а также физической агрессии и гневу, что говорит об их меньшей раздражительности по сравнению с другими участниками буллинга (табл. 1). Однако исключение составил показатель враждебности, результаты по которому у жертв являются наиболее высокими среди других групп, у 46 % жертв буллинга враждебность превышает среднее значение (рис.).

Исходя из полученных данных, можно сделать заключение, что результаты частично подтвердили нашу гипотезу, поскольку, как выяснилось, жертвы буллинга не обладают высоким уровнем агрессии. Однако по одному из компонентов агрессии, а именно когнитивному, т. е. враждебности, у жертв буллинга действительно выявляются высокие результаты, что может стать почвой для развития и проявления в определенной ситуации агрессивных тенденций.

Из результатов анализа диагностики самооценки в группах испытуемых следует, что у жертв буллинга в 30 % случаев сильно занижены показатели по самоуважению, выявляются заниженная самооценка в целом, а также высокие показатели самоуничижения (у 15 % испытуемых результаты повышены) по сравнению с агрессорами буллинга (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение показателей самооценки в группах испытуемых жертв, агрессоров и агрессоров/жертв буллинга (критерий Манна-Уитни)

Рассматриваемый параметр	Группа жертв буллинга, μ (σ)	Группа агрессоров/жертв буллинга, μ (σ)	Уровень значимости различий
1	2	3	4
Самоуважение	10,8 (3,78)	19,5 (29,12)	0,019
Самоуничижение	14,2 (23,69)	14,5 (27,14)	0,874
Самооценка	25 (4,47)	34 (17,33)	0,014
Рассматриваемый параметр	Группа агрессоров буллинга, μ (σ)	Группа агрессоров/жертв буллинга, μ (σ)	Уровень значимости различий
Самоуважение	18,3 (24,07)	19,5 (29,12)	0,697
Самоуничижение	10,1 (5,68)	14,5 (27,14)	0,043
Самооценка	28,4 (6,02)	34 (17,33)	0,372
Рассматриваемый параметр	Группа агрессоров буллинга, μ (σ)	Группа жертв буллинга, μ (σ)	Уровень значимости различий
Самоуважение	18,3 (24,07)	10,8 (3,78)	0,024
Самоуничижение	10,1 (5,68)	14,2 (23,69)	0,005
Самооценка	28,4 (6,02)	25 (4,47)	0,498

Примечание. Уровень значимости равен 0,05.

Высокие показатели по самоуничижению у жертв буллинга связаны обратной связью с враждебностью и агрессией, т. е. чем выше у жертв буллинга самоуничижение, тем меньше они склонны к агрессии (из-за полного отсутствия решительности) и тем меньше они проявляют враждебность, так как все нападки со стороны окружающих они принимают на свой счет и считают заслуженными, что и понижает тенденции к защите, а значит и к ответной агрессии. Такие особенности личности жертв порождают у них депрессивные состояния, тревожность, психосоматические расстройства, безынициативность в общении, отсутствие каких-либо лидерских тенденций, чувство межличностной уязвимости, дистантные отношения с родителями, что в результате значительно нарушает их социализацию. Низкая самооценка, неуверенность в себе, подозрительность и обидчивость жертв также могут формировать в их сознании фундамент для построения изначально ошибочных концепций, которые могут в будущем сильно отразиться на их поведении и реакциях.

Агрессоры буллинга, как показало исследование, обладают достаточно высоким уровнем самооценки (высокие показатели самооценки выявились у 57 % агрессоров буллинга), что вкпе с тем, что агрессоры обладают низким показателем враждебности, говорит об их уверенности в себе, отсутствии подозрительности, обидчивости. Из результатов следует, что агрессоры буллинга отличаются от других активностью в общении, желанием к лидерству, чувством межличностной безопасности. У агрессоров выявились высокие показатели по самоуважению, особенно в сравнении с жертвами буллинга, и низкие, по сравнению с другими участниками буллинга, показатели по самоуничижению, что делает их нечувствительными к замечаниям окружающих, закрытыми для опыта (табл. 2). Высокие показатели по самоуважению у агрессоров

оказались напрямую связаны с показателями гнева и агрессии. Таким образом, беспелляционная уверенность агрессоров в себе и своей правоте, их повышенное самоуважение, влекут за собой раздражительность (из-за несоответствия реальности и реакций окружающих их завышенным ожиданиям и мнению о себе), что и приводит их к агрессивности.

Из результатов исследования, представленных в табл. 2, также следует, что у группы агрессоров/жертв буллинга повышены результаты по компонентам самооценки (самоуважению – у 39 % и самоуничижению – у 30 % испытуемых данной группы), что является наивысшими результатами по сравнению с другими ролевыми группами буллинга и позволяет говорить о неадекватно завышенной самооценке, где самоуважение выступает в защитной функции. Самооценка, самоуважение и самоуничижение у агрессоров/жертв обратно взаимосвязаны с показателями гнева, враждебности и агрессии. Таким образом, чем выше у них самооценка и самоуважение, тем ниже у агрессоров/жертв гнев, враждебность и агрессия, т. е. при их высокой уверенности в себе, которая, как мы предполагаем, является защитной функцией и носит компенсаторный характер, агрессоры/жертвы становятся менее раздражительными, подозрительными и обидчивыми, а, следовательно, и менее агрессивными в общем. В другом случае у агрессоров/жертв при высоких показателях самоуничижения также снижается агрессия, но по другому механизму: поскольку, в частности, понижаются гнев, враждебность, постольку они начинают видеть причины своих проблем в себе самих, что приводит к снижению у них уверенности в себе, самобичеванию, оценке издевательств и укоров в их сторону как заслуженных, что и приводит к снижению агрессии. Тем не менее, уровень физической агрессии у агрессоров/жертв во всех ситуациях не меняется и остается всегда высоким, т. е. при определенных обстоятельствах агрессор/жертва, даже при высокой самооценке и уверенности в себе или высоком самоуничижении, совершает физические агрессивные действия, носящие, скорее всего, оборонительный характер.

Таким образом, выявилось, что ролевая группа агрессоров/жертв буллинга имеет высокие показатели агрессии и самооценки, что, на наш взгляд, может приводить к развитию депрессивных состояний, тревожности, к эмоциональной и поведенческой неустойчивости, возможно, психосоматическим симптомам. Это может неблагоприятно отражаться на формировании их личности и адаптации в обществе. Учитывая результаты исследования, нами был сделан вывод, что группа агрессоров/жертв буллинга является наиболее сложной и опасной для развития личности подростка, и, что особенно важно, среди испытуемых наибольшее их количество (43 %) в буллинге занимают именно эту позицию.

Проведенное исследование также выявило, что преподаватели чаще всего не знают о буллинговых действиях в среде обучающихся, а если и знают, то практически в половине случаев не предпринимают никаких мер по предотвращению, пресечению или осуждению таких действий, что формирует у подростков отношение к буллингу как в некоторых случаях допустимому стилю поведения. Результаты говорят о терпимости к буллингу в образовательной среде и об отношении к такому поведению как к типичному для подросткового возраста и привычному в настоящее время. Такие убеждения и отношение преподавателей и общества к буллингу являются большой проблемой для социума и огромным препятствием на пути к формированию здоровой личности у подрастающего поколения.

Заключение

Подводя итог всему вышеизложенному, можно заключить, что буллинг имеет большое распространение в нашей стране, и большинство его участников становятся одновременно и жертвами и агрессорами буллинга. А учитывая современную ситуацию развития нашего общества, психосоциальные особенности участников буллинга, можно прогнозировать

неблагоприятное формирование личности и адаптации в обществе агрессоров/жертв буллинга.

Благодаря проведенному исследованию становится очевидным, что необходимо выявлять и пресекать все виды буллинга, любые его формы – издевательства, просто обзывания или изоляции учащегося, так как эти ситуации не могут считаться нормальными в образовательном учреждении.

Между тем многие обыватели полагают, что пережить в школе подобное необходимо каждому человеку, поскольку ошибочно считают эти ситуации «школой жизни». В связи с этим очень важно разъяснить родителям и преподавателям, что буллинг – это не единичная реакция в определенной ситуации, а стойкие неэффективные паттерны поведения, которые вносят серьезные ограничения в развитие ребенка. Более того, необходимо привлечь особое внимание к жертвам буллинга в образовательной среде.

Литература

1. Вишневская В.И., Бутовская М.Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. 2010. № 2. С. 55–68.
2. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115–124.
3. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 30 с.
4. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2009. № 100. С. 57–65.
5. Файнштейн Е.И. Моббинг, буллинг и способы борьбы с ними // Директор школы. 2010. № 7. С. 72–76.
6. Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth / Haynie D.L., Nansel T., Eitel P. et al. // Journal of Early Adolescence. 2001. № 21. P. 29–49.
7. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds). Oxford UK: Blackwell Publishers, USA, 1993. 140 p.
8. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program// D.J. Pepler, K.H. Rubin (Eds.). The Development and Treatment of Childhood Aggression. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991. P. 411–448.
9. Totten M. Assessment Toolkit for Bullying, Harassment and Peer Relations at School . Ottawa: Canadian Public Health Association, 2004. 166 p.

Influence of the Bullying Victim Position on Aggressive Behavior

Huseynova E.A.,

Master in Psychology, Educational Psychologist, Polytechnic College no. 39, Moscow, Russia, polikashkina@mail.ru

Yenikolopov S.N.,

PhD (Psychology), Professor, Chair of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, enikolopov@mail.ru

In a study involving 150 adolescents aged 15 to 18 years the emphasis was placed on the connection of the bullying victim position and level of aggressiveness. The following methods were used: a questionnaire, a method of sociometry, Rosenberg self-esteem scale, Bass-Perry aggressive behavior diagnosis questionnaire. We tested the assumption that the people occupying the bullying victim position, have a high level of aggression. Analysis of the results showed that the greatest number of subjects play the role of the aggressor / victim, and most often, adolescents face verbal type of bullying. The study analyzed the gender aspect of bullying. It was concluded that the group of bullying aggressors / victims is the most difficult and dangerous for the development of the personality of a teenager. Also, we made conclusions about poor awareness about bullying in teachers and tolerance to bullying in the educational environment. Due to the above study, we identified and describe the mechanisms of formation and manifestation of aggressive behaviors in bullying.

Keywords: school, teenagers, social adaptation, aggressive behavior, self-esteem, bullying, victimization, victim.

References

1. Vishnevskaya V.I., Butovskaya M.L. Fenomen shkol'noi travli: agressory i zhertyvy v rossiiskoi shkole [The Phenomenon of school bullying: aggressors and victims in the Russian school]. *Etnograficheskoe obozrenie [Ethnographic review]*, 2010, no. 2, pp. 55-68.
2. Enikolopov S.N., Tsibul'skii N.P. Psikhometricheskii analiz russkoiazychnoi versii Oprosnika diagnostiki agressii A. Bassai M. Perri [Psychometric analysis of the Russian version of the BPAQ (Buss-Perry Aggression Questionnaire)]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2007, no. 1, pp. 115-124.
3. Petrosiants V.R. Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noi srede, i ikh zhiznesteikost': avtoreferat diss. kand.psikhol.nauk [Psychological characteristics of high school students, participants of bullying in the educational environment, and their viability. Ph.D. Thesis.]. St. Petersburg, 2011. 30 p.
4. Regush L.A. Samootnoshenie podrostkov i perezhivanie problem shkol'noi zhizni [Self-experience of adolescents and experience of the problems of school life]. *Izvestia rossiiskogo*

gosudarstvennogo universiteta im. A.I. Gertsena [Izvestia of the Russian state University A.I. Herzen], 2009, no. 100, pp. 57-65.

5. Fainshtein E.I. Mobbing, bullying I sposoby bor'by s nimi [Mobbing, bullying and how to deal with them]. Direktor shkoly [Director of the school], 2010, no.7, pp. 72-76.

6. Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth / Haynie D.L., Nansel T., Eitel P., Crump A.D., Saylor K., Yu K., et al. Journal of Early Adolescence, 2001, no. 21, pp. 29-49.

7. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds). Oxford UK: Blackwell Publishers, USA, 1993. 140 p.

8. Olweus D. Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. The development and treatment of childhood Aggression . D. J. Pepler, K. H. Rubin (Eds.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1991, pp. 411-448.

9. Totten M. Assessment Toolkit for Bullying, Harassment and Peer Relations at School . Ottawa: Canadian Public Health Association, 2004. 166 p.

Исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья

Куртанова Ю.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической реабилитации факультета клинической и специальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, ulia.kurtanova@yandex.ru,

Бондарь О.В.,

младший научный сотрудник лаборатории учения, ФГНУ «Психологический институт» Российской академии образования, Москва, Россия, vertmyst@mail.ru

Представлено исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья в сравнении со здоровыми сверстниками. Выборку исследования составили 62 человека в возрасте от 14 до 18 лет. Экспериментальная группа исследования состояла из 30 учеников VIII–XI классов ГОУ СОШ «Школа надомного обучения» № 1673 «Поддержка». В контрольную группу вошли 32 ученика VIII–XI классов ГОУ СОШ № 1222 с углубленным изучением немецкого языка. Использовались методики: Medical Outcomes Study 36-Item Short Form Health Survey (SF-36), тест М. Куна «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой), САН («Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения»), проективная методика «Рисунок себя, какой я на самом деле» и «Рисунок себя, каким я хочу быть» с вопросами. По результатам исследования сформулированы выводы об особенностях субъективной оценки своего качества жизни молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья в сравнении с их здоровыми сверстниками.

Ключевые слова: субъективное качество жизни, ограниченные возможности здоровья.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, субъективное качество жизни — это многомерная, сложная структура, включающая восприятие индивидом своего физического и психологического состояния, своего уровня независимости, своих взаимоотношений с другими людьми и личных убеждений, а также свое отношение к значимым характеристикам окружающей среды [1]. Субъективное качество жизни

Для цитаты:

Куртанова Ю.Е., Бондарь О.В. Исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtaniova_Bondar.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

*Kurtanova Ju.E., Bondar' O.V. Study of subjective life quality in young people with disabilities [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtaniova_Bondar.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

выражает оценочное самоотношение человека, а также его отношение к социальной действительности, определяя интенсивность и направленность его поведения (М. Аргайл, Л.В. Куликов, К. Рифф, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов) [1; 3; 4; 6; 7].

Р.М. Шамионов отмечает, что субъективное благополучие человека складывается из ряда компонентов: модусов материального пополнения, личностного и социального самоопределения, личностного благополучия, физического и психологического здоровья, профессионального самоопределения и роста [7].

Изначально качество жизни изучалось главным образом в экономике и социологии, при этом рассматривались в основном объективные характеристики, такие как наличие образования и профессии, жилищные условия, доход, семейное положение и т. п. Считалось, что, чем лучше будут вышеописанные объективные характеристики, тем выше будет благополучие населения.

В процессе дальнейших исследований выяснилось, что при равных показателях объективного качества жизни субъективная оценка людьми своего жизненного благополучия может сильно различаться. Тогда заговорили о важности разделения качества жизни на субъективный и объективный компонент. Например, А. Кемпбелл ввел понятие «ощущаемое качество жизни». За рубежом в рамках концепции субъективного качества жизни работали А. Кемпбелл, Ф. Конверс, В. Роджерс, Ф. Эндрюс, С. Уитни [2; 3; 4; 5].

Наличие заболевания может сильно влиять на качество жизни в целом. Исследованиями этого феномена занимаются в сферах клинической психологии и медицины. Особое внимание уделяется изучению «субъективного качества жизни, связанного со здоровьем». Многочисленные отечественные и зарубежные исследования субъективного компонента качества жизни у лиц, страдающих различными заболеваниями, привели к неоднозначным результатам. Оказалось, что часто субъективный компонент качества жизни у людей с различными заболеваниями имеет показатели, сравнимые с показателями субъективного благополучия здоровых людей, в то время как показатели объективного компонента в разной степени снижены в силу многих ограничений, связанных с состоянием здоровья. Такой феномен получил название «парадокс инвалидности». Несмотря на то, что данный феномен выявлен многими исследователями, были и такие исследования, результаты которых опровергают его существование [4].

В результате многих исследований было выявлено, что показатели субъективного качества жизни могут изменяться в зависимости от того, когда заболел человек и сколько времени прошло с того момента, когда ему был присвоен статус инвалида. Постепенно человек склонен привыкать к жизни в состоянии болезни или адаптироваться.

Мы решили рассмотреть различия показателей субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их здоровых сверстников. При этом мы исходили из убеждения, что исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья поможет прояснить направления необходимой психологической работы, наметить пути для оказания помощи и поддержки лицам с ОВЗ с целью улучшения их субъективного благополучия.

Итак, целью нашей работы стало исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные гипотезы исследования формулировались следующим образом:

- 1) показатели субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья ниже, чем у их здоровых сверстников;
- 2) субъективное качество жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья имеет свои особенности.

Объектом исследования стало качество жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, предметом – субъективная оценка качества жизни молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Мы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) выявить субъективное качество жизни в группе молодых людей с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) выявить субъективное качество жизни в группе здоровых молодых людей;
- 3) описать, проанализировать и сравнить результаты, полученные в обеих группах;
- 4) сформулировать выводы.

В ходе исследования использовались методики:

- Medical Outcomes Study 36-Item Short Form Health Survey (SF – 36);
- Тест М. Куна «Кто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой);
- Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения (САН);
- проективная методика «Рисунок себя, какой я на самом деле» и «Рисунок себя, каким я хочу быть» с вопросами.

Для статистического анализа были использованы математические критерии: критерий Фишера и критерий Стьюдента.

В исследовании приняли участие 62 человека: 32 учащихся (из них 13 юношей и 19 девушек) VIII–XI классов школы № 1222 с углубленным изучением немецкого языка (контрольная группа) и 30 учеников (из них 23 юноши и 7 девушек) VIII–XI классов школы надомного обучения № 1673 «Поддержка» – молодые люди с ограниченными возможностями здоровья (экспериментальная группа). Возраст испытуемых – от 14 до 18 лет.

Испытуемые экспериментальной группы имели следующие диагнозы: детский церебральный паралич (5 человек), бронхиальная астма (4 человека), сахарный диабет (4 человека), сколеоз высокой степени тяжести (3 человека), нарушение органов зрения (3 человека), нарушение опорно-двигательного аппарата (2 человека), порок сердца (2 человека), неврологические нарушения (2 человека), ювенальный артроз (1 человек), гемипарез (1 человек), кифоз грудной клетки (1 человек), нарушения желудочно-кишечного тракта (1 человек).

Результаты исследования

Результаты, полученные по методике Medical Outcomes Study 36-Item Short Form Health Survey (SF – 36). Для начала обратимся к описанию показателей физиологического функционирования.

На гистограмме, отражающей результаты по физиологическим характеристикам (рис. 1), можно увидеть, что в целом субъективное качество жизни в контрольной группе выше, чем в экспериментальной группе. Это можно оценить по баллам, полученным по трем шкалам из четырех: *Общее состояние здоровья (GH)*, *Физическое функционирование (PF)*, *Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием (RP)*. Но качество жизни по шкале *Интенсивность болевых ощущений (BP)* в экспериментальной группе было выше, что говорит о сниженной интенсивности болевых ощущений по сравнению с контрольной группой.

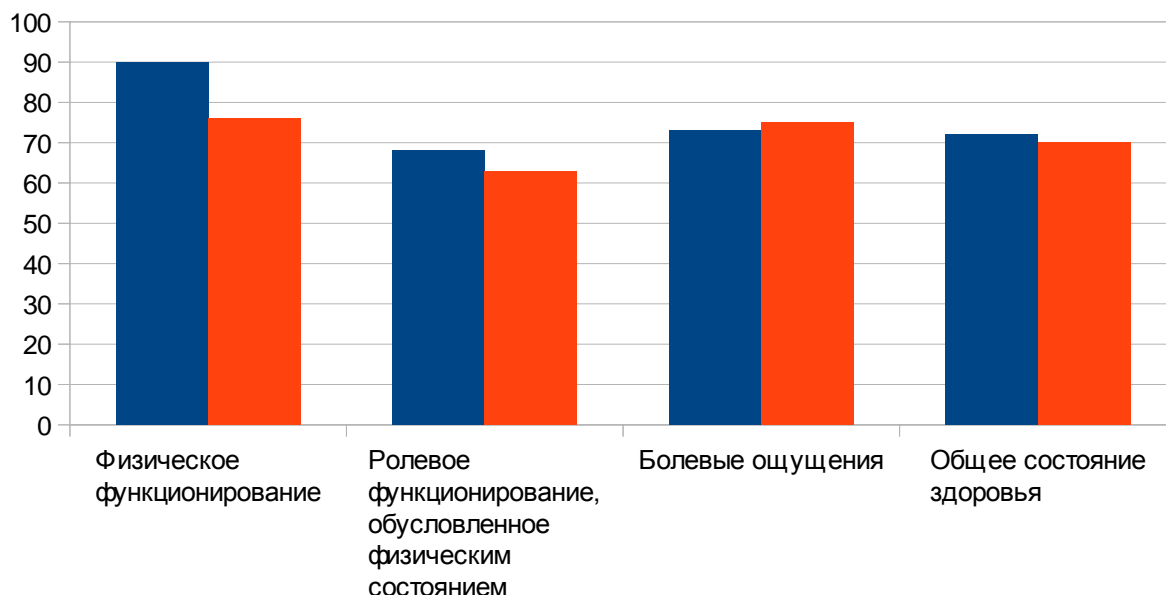


Рис. 1. Сравнение показателей физиологического функционирования по тесту SF-36:

■ - средние показатели в контрольной группе; ■ - средние показатели в экспериментальной группе

Это может быть связано с привыканием к болевым ощущениям у молодых людей с ОВЗ. Преобладание более высоких баллов по шкалам *Физическое функционирование* и *Рольное функционирование, обусловленное физическим состоянием*, в контрольной группе свидетельствует о более высокой жизненной активности испытуемых из контрольной группы.

Теперь сравним средние баллы, полученные по четырем шкалам психологического компонента субъективного качества жизни (рис. 2).

Мы видим, что более высокие баллы были получены в контрольной группе по двум шкалам: *Рольное функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (RE)*, и *Социальное функционирование (SF)*. Но по оставшимся двум шкалам: *Психическое здоровье (MH)*, *Жизненная активность (VT)* — более высокие баллы имеют молодые люди с ОВЗ.

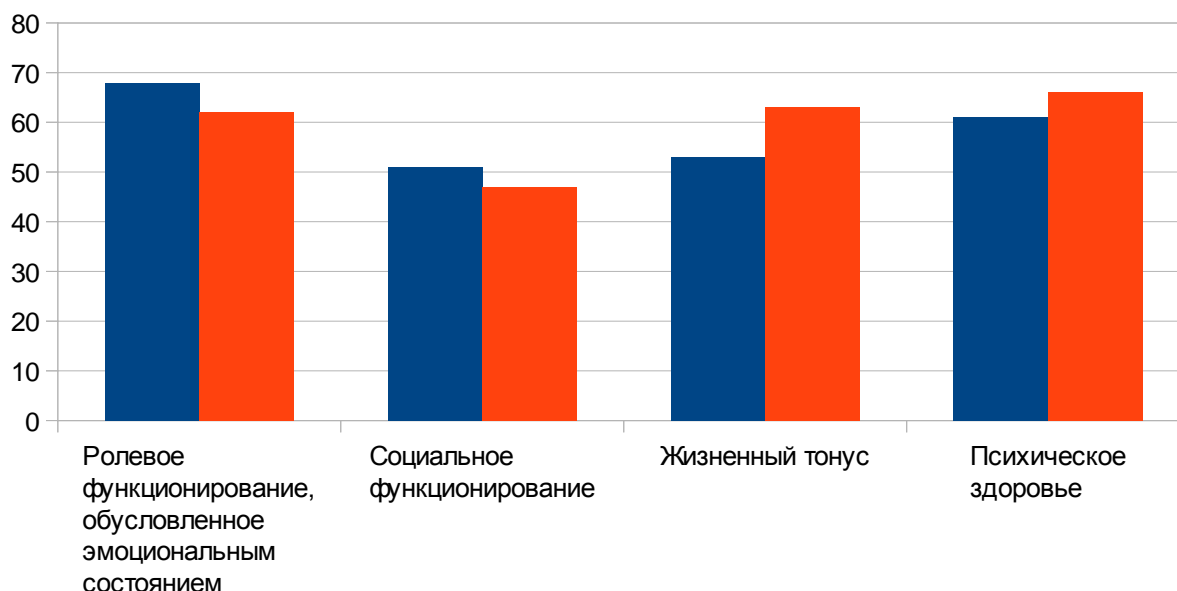


Рис. 2. Сравнение показателей психологического функционирования по тесту SF-36:

■ - средние показатели контрольной группы; ■ - средние показатели экспериментальной группы

Таким образом, в экспериментальной группе по результатам теста можно отметить более выраженные трудности в *ролевом функционировании*, связанные с эмоциональным состоянием, а также трудности в общении, связанные с общим *эмоциональным состоянием*. Но свою энергичность и жизненную активность, настроение и психическое здоровье в целом испытуемые с ОВЗ оценивают как более высокие по сравнению с оценками контрольной группы.

Меньшие баллы, полученные по шкалам *Рольевое функционирование*, связанное с эмоциональным состоянием, и *Социальное функционирование* в группе с ОВЗ, можно объяснить преобладанием негативного эмоционального фона, связанного с ограниченными возможностями здоровья, и стремлением к изоляции. Более высокие показатели по шкалам *Жизненный тонус* и *Психическое здоровье* у лиц с ОВЗ по сравнению с аналогичными показателями в контрольной группе могут свидетельствовать о подтверждении «парадокса инвалидности», который связан с тем, что молодые люди с ОВЗ вынуждены постоянно искать баланс между состоянием здоровья, своим внутренним миром и социальной средой. Немаловажно, что в нашем исследовании испытуемые группы с ОВЗ являлись учащимися школы, где много внимания уделяется созданию благоприятной, комфортной атмосферы, что не может не влиять на их психоэмоциональное состояние.

Достоверность различий была проверена с помощью t критерия Стьюдента (табл. 1).

Таблица 1

Результаты математического анализа параметров по методике SF-36

Параметр	Величина t критерия
Общее состояние здоровья	0,6

Физическое функционирование	2,3
Рольное функционирование, обусловленное физическим состоянием	0,4
Рольное функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием	0,8
Социальное функционирование	1,4
Болевые ощущения	0,5
Жизненный тонус	1,7
Психическое здоровье	1

Табл. 1 показывает, что значимых различий не получено (при критических значениях от 2 до 2,66. Параметр *Физическое функционирование* находится в зоне неопределенности).

Таким образом, в экспериментальной группе физическое самочувствие, по результатам методики, ниже, чем в контрольной группе. А жизненный тонус в экспериментальной группе, наоборот, повышен по сравнению с группой нормы, это можно связать с попыткой компенсации молодыми людьми с ОВЗ своего состояния болезни.

Таблица 2

Средние показатели психологического и физиологического компонентов субъективного качества жизни

Испытуемые	Физиологический компонент субъективного качества жизни	Психологический компонент субъективного качества жизни	Значение критерия Стьюдента
Контрольная группа	76	58	2,8
Экспериментальная группа	71	59	2,2
Значение критерия Стьюдента	0,8	0,2	---

Табл. 2 показывает, что в обеих группах показатели физиологического компонента субъективного качества жизни выше показателей его психологического компонента. То есть испытуемые обеих групп оценивают свое физиологическое состояние в целом хуже, чем психологическое. Различия не являются значимыми (при критических значениях критерия Стьюдента от 2,45 до 3,71 и вероятности ошибки, равной 0,01, значимых различий получено не было).

Результаты, полученные по методике САН. Полученные результаты (рис. 3) говорят о том, что на момент исследования у группы с ОВЗ и у контрольной группы уровни настроения, самочувствия и активности мало различались. По шкалам *Самочувствие* и *Настроение* испытуемые из группы с ОВЗ показали незначительно более высокие баллы. По шкале *Активность* средние баллы в экспериментальной и контрольной группах равны.

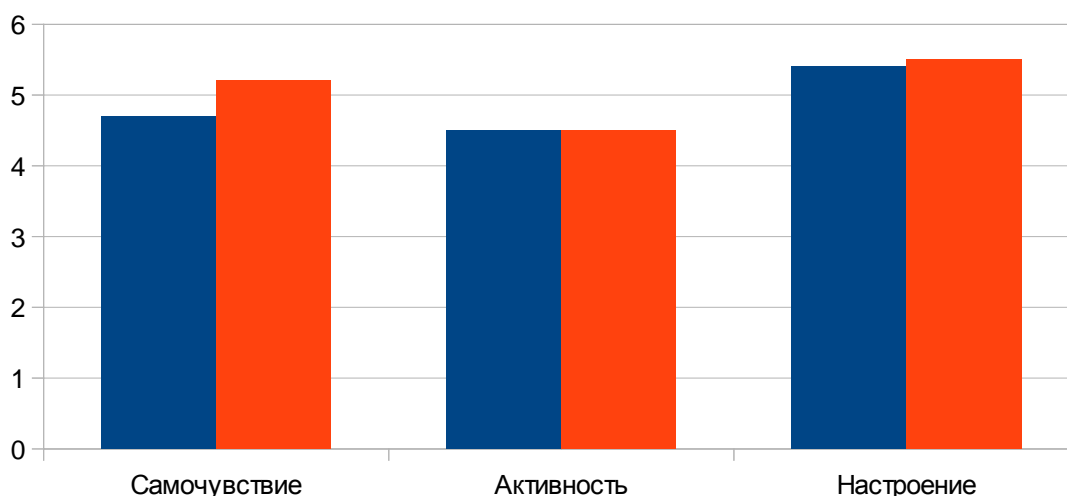


Рис. 3. Сравнение средних показателей двух групп по тесту САН:

■ - средний показатель контрольной группы; ■ - средний показатель экспериментальной группы

По результатам проведения методики САН можно заметить, что испытуемые в обеих группах были утомлены. Об этом свидетельствуют низкие баллы по шкалам *Самочувствие* и *Активность*, в то время как баллы по шкале *Настроение* были выше. Однако различия, выявленные данным тестом, не носят достоверного характера (табл. 3).

Таблица 3

Результаты математического анализа параметров, полученных по методике САН

Параметр	Величина t критерия
Самочувствие	1,4
Активность	0
Настроение	0,4

Таким образом, с точки зрения оценки субъективного качества жизни молодых людей, методика САН оказалась малоинформативной. Однако результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что субъективное качество жизни молодых людей с ОВЗ имеет свои особенности.

Результаты проведения методики М. Куна. В обеих группах преобладает компонент «рефлексивное Я»: испытуемые были склонны описывать черты характера, упоминать свои прозвища. Это может говорить об эгоцентрической направленности испытуемых из обеих групп. На втором месте по частоте встречаемости в обеих группах оказался компонент «социальное Я»: испытуемые обеих групп осознают себя членами общества, семьи, различных социальных групп. Следующая по популярности категория в обеих группах – «деятельное Я», здесь испытуемые в основном упоминали свои любимые занятия. Меньшей популярностью в обеих группах пользовалось упоминание «физического Я». «Материальное Я» испытуемые из экспериментальной группы упоминают чаще, чем «перспективное Я», а испытуемые из контрольной группы – наоборот.

Таблица 4

Результаты проведения теста М. Куна

Компоненты идентичности	Экспериментальная группа (средний балл)	Контрольная группа (средний балл)	Значение t критерия Стьюдента
Социальное Я	5,2	6	0,8
Материальное Я	0,4	0,03	2,2
Физическое Я	1,1	1,3	0,4
Деятельное Я	3,6	2,4	2,1
Перспективное Я	0,3	0,8	1,8
Рефлексивное Я	7,9	7,9	0,1

Из табл. 4 видно, что показатели обеих групп во многом схожи. Например, испытуемые из экспериментальной и контрольной групп были склонны одинаково часто упоминать «физическое Я» (соответственно 1,1 и 1,2), «рефлексивное Я» (7,9 и 7,9).

«Материальное Я» (0,37), «деятельное Я» (3,6) больше упоминаются молодыми людьми с ОВЗ. Возможно, это связано с тем, что они получают больше поддержки в своих увлечениях в семье и в школе.

«Перспективное Я» (0,8) и «социальное Я» (6), наоборот, больше склонны упоминать испытуемые из контрольной группы. По-видимому, они являются более социально адаптированными, имеют более четкие планы на будущее. Различия не являются значимыми (при критических значениях t критерия Стьюдента от 2 до 2,6 и вероятности ошибки, равной 0,01, значимых различий получено не было).

Результаты проективной методики. Проективная методика «Рисунок себя, какой я на самом деле» и «Рисунок себя, каким я хочу быть» позволяет оценить самоотношение испытуемого, выявить «Я-реальное», «Я- идеальное» и их различия. По содержанию выполненных рисунков испытуемым задавали вопросы: «Чем отличаются рисунки?», «Какое настроение у изображенных людей на рисунках?», «Что есть у одного, чего нет у другого?». Кроме того, испытуемым задавали уточняющие вопросы, которые варьировали в зависимости от ответов подростка.

При определении самоотношения испытуемых (положительного, отрицательного или нейтрального) мы рассматривали рисунки «Какой я на самом деле?». Для оценки данного параметра использовались характерные детали изображения и ответы испытуемых на вопросы (табл. 5).

Таблица 5

Определение самоотношения по рисункам испытуемых «Какой я на самом деле?»

Самоотношение	Характерные детали изображения
Положительное	Фигура большого размера, руки у изображенной фигуры подняты вверх, мимика выражает позитивное настроение (улыбка)
Отрицательное	Размер фигуры маленький, расположение внизу или

	в углу листа, мимика выражает негативное настроение (уголки рта опущены, нахмуренные брови), использование сплошной штриховки с сильным нажимом
Нейтральное	Формальный подход к изображению фигуры, неопределенное выражение лица на рисунке (или отсутствие черт лица)

В процессе анализа рисунков «Каким я хочу быть?» были выделены стремления испытуемых к изменениям (табл. 6). Они определялись по ответам испытуемых на дополнительные вопросы (в том числе: «Чем отличаются рисунки?», «Что есть у одного, чего нет у другого?»), а также по деталям рисунка.

Таблица 6

Критерии определения стремлений по рисункам испытуемых «Каким я хочу быть?»

Стремления	Примеры высказываний и детали изображения
К материальным благам	Присутствие на рисунке изображения мешка с деньгами, дома, автомобиля. В ответах на вопросы говорилось о деньгах, желании богатства, приобретении недвижимости и т. п.
К успеху	Изображение себя, например, с дневником с отличными оценками. В ответах на вопросы говорилось об успехе в будущей карьере или в учебе
К изменению внешности	Изображение себя на втором рисунке «Каким я хочу быть?» резко отличается от первого рисунка «Какой я на самом деле?» по внешности изображенного: изменение прически, фигуры, одежды. Ответы испытуемого на дополнительные вопросы включали, например, такие высказывания: «хочу похудеть», «стала красивее, привлекательней»
К счастью	Чаще выявлялось по ответам испытуемых на дополнительные вопросы: «Здесь я более счастливый». Прямое указание на желание стать счастливым
К новым знаниям	Изображение себя в будущей профессии, за каким-либо занятием. В ответах на дополнительные вопросы упоминаются желания научиться какой-либо новой деятельности, найти новое увлечение: «стану умнее», «тут я много знаю»
К самостоятельности и независимости	Чаще отмечается по ответам на дополнительные вопросы, например: «На втором рисунке самостоятельный человек», «Живу один и ни от кого не завишу»

Были выделены следующие стремления к изменениям: к материальным благам, к успеху, к изменению внешности, к счастью, к новым знаниям, к самостоятельности и независимости.

Таблица 7

Результаты, полученные по рисуночной методике «Какой я на самом деле?»

Самоотношение	Количество испытуемых контрольной группы (%)	Количество испытуемых экспериментальной группы (%)	Значимость различий по критерию Фишера
Позитивное	50	60	0,79
Нейтральное	21,9	10	1,3
Негативное	28,1	30	0,17

В результате анализа рисунков выяснилось, что позитивное самоотношение больше выражено у испытуемых экспериментальной группы (60 %), чем у испытуемых контрольной группы (50 %). В то же время негативное самоотношение проявлялось у испытуемых обеих групп с почти равной частотой (30 % испытуемых экспериментальной группы и 28,1 % испытуемых контрольной группы). Нейтральное отношение к себе проявили 21,9 % испытуемых контрольной группы и всего 10 % испытуемых экспериментальной группы. Такие результаты анализа рисунков могут быть связаны с более высоким уровнем притязаний у здоровых молодых людей.

Все различия между группами по данной методике значимыми не являются (при критических значениях критерия Фишера от 1,64 до 2,31 для данной выборки).

По результатам, представленным на гистограмме (рис. 4), видны следующие различия: материальные блага стремятся приобрести 31 % испытуемых из контрольной группы и 20 % из экспериментальной группы. Стремление к успеху было выявлено у 10 % испытуемых из экспериментальной группы и у 28 % испытуемых контрольной группы. Преобладание стремления к успеху и материальным благам в контрольной группе,

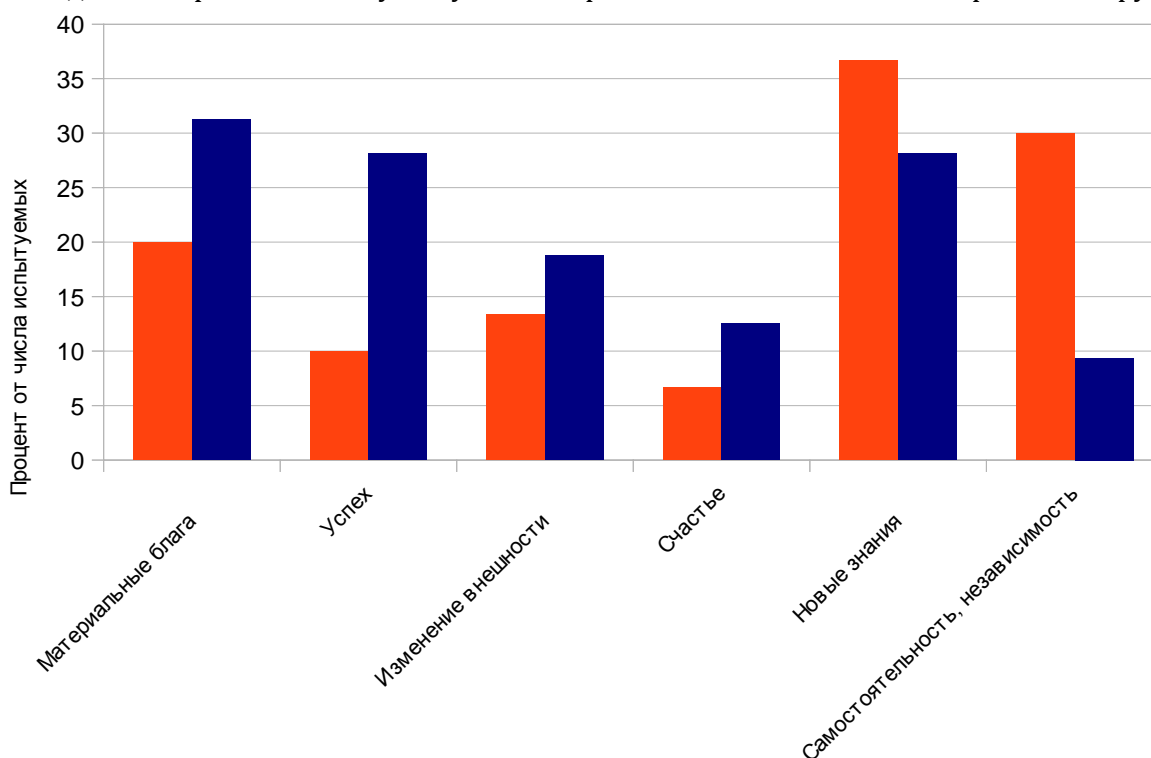


Рис. 4. Результаты, полученные по рисуночной методике «Каким я хочу быть?»:

■ - испытуемые из экспериментальной группы (%); ■ - испытуемые из контрольной группы (%)

возможно, связано с тем, что испытуемые из этой группы больше задумываются о жизненных перспективах, карьере и хотят добиться во всем успеха. Желание изменения внешности проявили 13 % опрошенных из экспериментальной группы и 19 % из контрольной. О стремлении к счастью упомянули 7 % испытуемых из экспериментальной группы и 13 % из контрольной. Испытуемые из экспериментальной группы больше, чем испытуемые контрольной группы, стремятся к новым знаниям (37 % и 28 % соответственно), а также обнаруживают большее стремление к самостоятельности и независимости. Желание приобретения новых знаний у молодых людей с ОВЗ может являться стремлением к компенсации своего состояния и положения в связи с наличием заболевания. А более выраженное стремление к самостоятельности и независимости может объясняться тем, что в семье и в школе молодые люди с ОВЗ могут сталкиваться с гиперопекой со стороны взрослых с большей вероятностью, чем молодые люди из контрольной группы.

Таблица 8

**Результаты математического анализа сравнения параметров по рисуночной методике
«Каким я хочу быть?»**

Параметр	Величина критерия Фишера
Стремление приобрести новые знания, стать «умнее»	0,73
Стремление к изменению внешности	0,59
Стремление к материальным благам	1,02
Стремление к самостоятельности	2,11
Стремление к счастью	0,78
Стремление к успеху	1,86

Из приведенных значений критерия Фишера (табл. 8) можно сделать вывод об отсутствии значимых различий между результатами контрольной и экспериментальной групп, полученными по рисуночной методике «Каким я хочу быть?» (при критических значениях от 1,64 до 2,31 и вероятности ошибки, равной 0,01, значимых различий не получено).

При выполнении рисуночных методик и в ответах на уточняющие вопросы испытуемые экспериментальной группы никак не отмечали наличия у себя заболевания.

Выводы

1. Субъективная оценка общего состояния здоровья, физического функционирования, ролевого функционирования (обусловленного эмоциональным и физическим состоянием) и социального функционирования ниже у молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, чем у здоровых молодых людей, но только на уровне тенденций.

2. Субъективная оценка болевых ощущений, жизненной активности, состояния психического здоровья выше у молодых людей с ограниченными возможностями здоровья, чем у их здоровых сверстников.

3. Молодые люди с ограниченными возможностями здоровья чаще, чем здоровые молодые люди, презентуют себя через компоненты «материальное Я» и «деятельное Я». «Перспективное Я» и «социальное Я» молодые люди с ограниченными возможностями здоровья склонны упоминать реже, чем здоровые молодые люди.

4. Молодые люди с ограниченными возможностями здоровья обнаруживают большее стремление к получению новых знаний, а также к самостоятельности и независимости, чем их здоровые сверстники. Стремление к материальным благам, успеху, изменению внешности, счастью в целом у молодых людей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается реже, чем у их здоровых сверстников.

Таким образом, мы видим, что гипотеза о том, что показатели субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья ниже, чем у их здоровых сверстников, подтверждена только на уровне тенденций. В то время как гипотеза о том, что субъективное качество жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья имеет свои особенности, подтверждена полностью.

Исследование субъективного качества жизни молодых людей важно для выявления отношения индивида к сложившейся жизненной ситуации, а также для определения его особых потребностей в помощи и поддержке. Дальнейшие исследования в данной сфере призваны углубить знания о личностных особенностях, влияющих на показатели субъективного качества жизни лиц с ОВЗ. Также важно изучать субъективное качество жизни в свете влияния на него различных нозологий и возраста. Интерес для дальнейшего изучения также может представлять влияние механизмов психологической защиты на показатели субъективного благополучия.

Литература

1. *Бирюкова А.В.* Понятие «Качество жизни»: структура показателей для подростковой молодежи // Экономика и социология. СПб.: АСТЕРИОН. 2008. С. 67–75.
2. *Гориславская Н.М., Савченко Т.Н.* Подходы к изучению субъективного качества жизни // Прикладная юридическая психология. 2011. № 2. С. 29–42.
3. *Ларионова Т.П.* Профессиональная реабилитация как фактор влияния на качество жизни инвалидов // Вестник КГФЭИ. 2009. № 2. С. 4–7.
4. *Лебедева А.А.* Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. №2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52252.shtml> (дата обращения: 20.01.2014).
5. *Присяжный М.Ю.* Подходы к определению понятия «качество жизни» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 5. С. 1–18.
6. *Трофимова А.Ю., Колосов В.П.* Динамика качества жизни пациентов в процессе обучения в ХОБЛ-школе // Бюллетень. 2006. № 35. С. 25–29.
7. *Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 180 с.

Study of Subjective Life Quality in Young People with Disabilities

Kurtanova Yu.E.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychological rehabilitation, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ulia.kurtanova@yandex.ru,

Bondar O.V.,

Junior Research Associate, Laboratory of Education, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, vertmyst@mail.ru

We present a study of subjective life quality in young people with disabilities compared with their healthy peers. The study sample comprised 62 women aged 14 to 18 years. The experimental study group consisted of 30 students of grades VIII-XI of Secondary School of home-based learning № 1673 "Support". The control group included 32 student of grades VIII-XI of School № 1222 with in-depth study of the German language. The methods used were: Medical Outcomes Study 36 Item Short Form Health Survey (SF-36), M. Kuhn test "Who am I" (M. Kuhn, T. McPartland; modification by T.V. Rumjantseva), Method and diagnosis of health, activity and mood, projective technique "Picture of the actual self" and "Picture of the desired self" with questions. We formulated conclusions about the features of the subjective assessment of the quality of life in young people with disabilities compared with their healthy peers.

Keywords: subjective quality of life, disabilities.

References

1. Biriukova A.V. Poniatie «Kachestvo zhizni»: struktura pokazatelei dlia podrostkovoi molodezhi [The concept of "Quality of life": the structure of indicators for teenage youth]. *Ekonomika i sotsiologiya* [Economics and Sociology]. St. Petersburg, Publ. ASTERION, 2008, pp. 67–75.
2. Gorislavskaia N.M., Savchenko T.N. Podkhody k izucheniiu sub"ektivnogo kachestva zhizni [Approaches to the study of subjective quality of life]. *Prikladnaia iuridicheskaiia psikhologiya* [Applied legal psychology], 2011, no. 2, pp. 29–42
3. Larionova T.P. Professional'naia reabilitatsiia kak faktor vliianiia na kachestvo zhizni invalidov [Vocational rehabilitation as a factor affecting the quality of life of the disabled]. *Vestnik KGFEI* [Herald KGFEI], 2009, no. 2, pp. 4–7.
4. Lebedeva A.A. Pozitivnaia psikhologiya kak al'ternativa traditsionnomu klinicheskomu podkhodu k izucheniiu kachestva zhizni lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia [Elektronnyi resurs] [Positive psychology as an alternative to traditional clinical approach to the study of the quality of life of persons with disabilities]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2012, no. 2. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52252.shtml> (Accessed: 20.06.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).

5. Prisiazhnyi M.Iu. Podkhody k opredeleniiu poniatia «kachestvo zhizni» [Approaches to the definition of "quality of life"]. *Actual problems of humanitarian and natural sciences*. Moscow, 2011, no. 5, pp. 1–18.

6. Trofimova A.Iu., Kolosov V.P. Dinamika kachestva zhizni patsientov v protsesse obucheniia v KhOBL–shkole [Change in quality of life of patients in the learning process in COPD – school]. *Biulleten' [Bulletin]*, 2006, no. 35. pp. 25–29.

7. Shamionov R.M. Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiiia lichnosti [Psychology of subjective well-being of the individual]. Saratov: Publ. Saratov University, 2004. 180 p.

Личностные детерминанты формирования особенностей адаптации к болезни у пациентов с активной формой туберкулеза легких: сравнительный анализ с позиций гендерного подхода

Севостьянова М.С.,

клинический психолог, директор Центра современных психологических технологий системного развития высокоадаптивных личностных потенциалов и управления профессиональной эффективностью СКЦ ФМБА России, Красноярск, Россия, SevostyanovaMS@yandex.ru

Представлены дизайн и результаты эмпирического исследования, обращенного к актуальной проблеме интеграции теоретико-методологических аппаратов различных областей психологии для решения актуальных прикладных задач современной соматической медицины. Впервые описано применение гендерного подхода к изучению психологических структур внутренней картины болезни мужчин в возрасте от 25 до 49, страдающих не более трех лет различными формами активного туберкулеза легких. Гипотеза о том, что индивидуальные гендерные характеристики являются личностными детерминантами формирования особенностей адаптации к болезни, подтверждена результатами эмпирического исследования. Ключевые выводы работы: 1) индивидуальный гендерный облик является важным психологическим фактором развития здоровой личности; 2) интериоризация в индивидуальное гендерное пространство некоторых личностных характеристик влияет на особенности формирования у пациентов определенных типов отношения к заболеванию. Сформулированные по результатам исследования выводы подчеркивают необходимость дополнения программ комплексной биопсихосоциальной реабилитации соматических пациентов методами психологической интервенции с позиций гендерного подхода и тем самым имеют значимую практико ориентированную направленность.

Ключевые слова: индивидуальный гендер, гендерное Я, тип отношения к заболеванию, маскулинность, фемининность, андрогиния.

Для цитаты:

Севостьянова М.С. Личностные детерминанты формирования особенностей адаптации к болезни у пациентов с активной формой туберкулеза легких: сравнительный анализ с позиций гендерного подхода [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Sevostyanova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Sevostyanova M.S. Personal determinants of formation disease adaptation in patients with active pulmonary tuberculosis: a comparative analysis from the standpoint of gender approach [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Sevostyanova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Современная соматическая медицина, актуальная концепция которой строится на биопсихосоциальной модели болезни, характеризуется приоритетным развитием реабилитационного направления. Эффективная реабилитация невозможна без перестройки дисфункциональных когнитивных, эмоциональных и коннотативных компонентов целостной системы отношений пациента и формирования у него гармоничного отношения к собственному заболеванию, конгруэнтно индивидуальным особенностям его эмоционально-волевой и ценностно-потребностной личностных сфер. Данный процесс требует активного, целенаправленного и осознанного участия пациента как субъекта в лечебном и восстановительном процессе. Все это делает необходимым учет личностных особенностей пациента, его индивидуальной позиции по отношению к заболеванию и лечению. При этом особую актуальность приобретает необходимость комплексного изучения внутренней картины болезни, социально-психологическое содержание которой отражается в типе отношения к заболеванию, и выявления личностных характеристик, влияющих на формирование особенностей адаптации к болезни. Решение поставленной задачи возможно благодаря внедрению идей и методов различных отраслей психологии в клинику соматических заболеваний, что приемлемо и методологически обосновано с позиций биопсихосоциального подхода.

Выбор гендерного подхода как основополагающего для изучения личностных характеристик в рамках проведенного нами эмпирического исследования аргументирован современной общеметодологической тенденцией изучения индивидуальных свойств человека через призму гендера [1; 2; 5; 6], а также теоретическим положением о том, что «гармоничное в качественном и продуктивное в количественном отношении самовосприятие гендерного Я становится основой рационального самопознания и конструктивного самосознания (построения индивидуальной гендерной идентичности), что в целом является фундаментом для укрепления общеадаптационных способностей человека...» [3, с. 78].

С целью изучения влияния гендерного Я на формирование особенностей адаптации к болезни в качестве рабочей исследовательской гипотезы было выдвинуто предположение о том, что индивидуальные гендерные характеристики влияют на развитие того или иного типа отношения к заболеванию, являясь личностными детерминантами формирования особенностей адаптации к болезни.

Контингент и методы исследования

В нашем исследовании приняли участие 40 мужчин в возрасте от 25 до 49 лет, находившиеся на момент обследования на стационарном лечении в туберкулезном отделении ПТД ФГУЗ КБ № 42 ФМБА России и страдающие на момент обследования различными формами активного туберкулеза легких не более трех лет. Критериями включения в выборку стали: 1) добровольное информированное согласие; 2) адекватное восприятие испытуемыми ситуации обследования.

Методом исследования стал письменный опрос с использованием следующих методик: 1) опросник БЕМ (русская версия Bem Sex Role Inventory, 1974 г.); 2) опросник ТОБОЛ. Следует отметить, что опросник ТОБОЛ на сегодняшний момент является единственным валидным инструментом диагностики 12 типов отношений к болезни, которые объединены в три блока по двум критериям: «адаптивность/дезадаптивность» и «интер-/интрапсихическая направленность». Структура и содержание опросника позволяют учесть информацию об отношениях пациента к ряду жизненных проблем и ситуаций, потенциально наиболее для него значимых и непосредственно или опосредовано связанных с его заболеванием [4].

Для обработки данных были применены методы корреляционного и кластерного анализа.

В соответствии с целью исследования была сформирована совокупность исследуемых параметров, отражающая структуру и содержание гендерного Я, а также выраженность и поливариативность психологических реакций на заболевание.

Во-первых, в эту совокупность параметров вошли *качественные* (разнообразие черт, составляющих маскулинный и фемининный конструкт) и *количественные характеристики индивидуального гендерного облика*: ИМ (индекс маскулинности) отражает степень выраженности маскулинных качеств в образе «Я – сейчас»; ИФ (индекс фемининности) отражает степень выраженности фемининных качеств в образе «Я – сейчас»; ИА (индекс андрогинии) отражает степень выраженности одновременно и маскулинных, и фемининных качеств в образе «Я – сейчас». Важно отметить, что С. Бем подчеркивала положительную роль андрогинии в структуре личности, ее благоприятное влияние на психологическое состояние человека [7].

Во-вторых, в выделенную совокупность вошли неоткорректированные значения шкал первого блока типов отношения к болезни, которые отражают выраженность показателей *гармоничного, эргопатического и анозогностического типов* отношения к заболеванию (ГарТР – индекс гармоничности, ЭргТР – индекс эргопатии, АнзТР – индекс анозогностии соответственно). Считается, что при любом из трех вышеперечисленных типов отношения к заболеванию психическая и социальная адаптация существенно не нарушаются, т. е. все три типа являются различными вариантами психологической адаптации к болезни [4]. На наш взгляд, такой подход дает возможность более дифференцированно описать многомерную модель отношения к болезни (специфику адаптации), позволяя рассмотреть сложную систему отношений пациента с позиций внутриблоковой направленности, а также отследить, в какой степени пациент в своем поведении руководствуется стремлением к сохранению ценностной структуры и к активному социальному функционированию, несмотря на ограничения, накладываемые нарушениями соматического здоровья.

Результаты и их обсуждение

На *первом этапе* обработки полученных данных нами была произведена попарная кластеризация исследуемых характеристик (ИА, ИМ, ИФ с ГарТР, ЭргТР и АнзТР соответственно) с разбиванием в каждом отдельном случае группы из 40 респондентов на три численных кластера. Таким образом, нам удалось получить максимально подробные представления о том, как происходит статистическое распределение испытуемых по группам и какие значения исследуемых параметров присваиваются центроидам полученных кластеров (табл. 1).

Таблица 1

Результаты попарной кластеризации полученных значений исследуемых характеристик

Гармоничный тип реагирования									
Номер кластера	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Кол-во чел. (%)	12 (33,3)	13 (36,1)	11 (30,5)	13 (36,1)	12 (33,3)	11 (30,5)	11 (30,5)	13 (36,1)	12 (33,3)
Значение показателей центро-	ИА			ИМ			ИФ		
	76,9	82,53	90,01	43,15	49,08	47,0	34,09	33,0	42,91
	ГарТР			ГарТР			ГарТР		
	20,0	17,30	22,0	20,0	17,08	22,0	20,18	17,15	21,83

идов									
Эргопатический тип реагирования									
Номер кластера	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Кол-во чел. (%)	12 (33,3)	13 (36,1)	11 (30,5)	13 (36,1)	12 (33,3)	11 (30,5)	12 (33,3)	13 (36,1)	11 (30,5)
Значение показателей центроидов	ИА			ИМ			ИФ		
	77,5	81,92	90,0	43,15	49,08	47,0	34,5	33,23	43,0
	ЭргТР			ЭргТР			ЭргТР		
	21,5	24,07	22,0	21,76	24,08	22,0	21,58	24,07	22,0
Анозогностический тип реагирования									
Номер кластера	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Кол-во чел. (%)	11 (30,5)	13 (36,1)	12 (33,3)	12 (33,3)	12 (33,3)	12 (33,3)	11 (30,5)	13 (36,1)	12 (33,3)
Значение показателей центроидов	ИА			ИМ			ИФ		
	76,7	81,92	89,75	43,0	49,08	46,83	33,8	33,23	42,91
	АнзТР			АнзТР			АнзТР		
	21,8	24,07	15,75	22,0	24,08	15,75	21,8	24,07	15,75

Примечание. ИМ – индекс маскулинности, ИФ – индекс фемининности, ИА – индекс андрогинии; ГарТР – индекс гармоничности, ЭргТР – индекс эргопатии, АнзТР – индекс анозогнозии.

Анализируя внутрисистемные связи гендерного облика пациента, страдающего активной формой туберкулеза легких и стремящегося к адаптации к заболеванию по гармоничному типу, можно сформулировать следующие выводы. У испытуемых, чей гендерный облик характеризуется наибольшей выраженностью андрогинии, наблюдается доминантная когнитивная установка на гармоничное «со-существование» с собственным заболеванием и ярко выраженная поведенческая направленность на реализацию уже имеющихся в сознании позитивных эффективных стратегий физического и социально-психологического копинга. Однако испытуемые, для которых характерны самые низкие значения ИА, имеют средние для исследуемого контингента показатели выраженности ГарТР. Это позволяет предположить, что при снижении значений ИА основным критерием, определяющим выраженность ГарТР, является специфика соотношения маскулинных и фемининных черт в структуре андрогинии, а также выраженность каких-то конкретных гендерных характеристик.

Кроме этого, для индивидуальности с наиболее ярко выраженным и неизбирательно сформированным маскулинным конструктом характерны самые низкие тенденции к гармоничному восприятию и преодолению состояний депривации и фрустрации, связанных с болезнью и социальным статусом «больной туберкулезом». При этом снижение выраженности конструкта маскулинности не предполагает обязательного усиления гармоничных аттитюдов. Так, самая высокая степень выраженности ГарТР характерна для индивидуальностей со средними значениями ИМ в образе «Я – сейчас». Это может свидетельствовать о том, что для формирования ГарТР необходимо, чтобы маскулинный конструкт гендерного Я обладал средней выраженностью и, возможно, большей дифференциацией с акцентом на формирование и развитие определенных маскулинных качеств.

В свою очередь выраженность конструкта фемининности имеет прямо пропорциональные взаимосвязи с выраженностью ГарТР – при максимальной выраженности конструкта имеет место максимальная выраженность гармоничных реакций и наоборот. Это говорит о том, что мужчины с ярко выраженным фемининным симптомокомплексом склонны демонстрировать наибольший реализм в восприятии симптомов и в понимании тяжести заболевания, трезво оценивать свое состояние и во всем активно содействовать успеху лечения. Для таких пациентов-мужчин в наибольшей степени характерно нежелание обременять других тяготами ухода за собой, что вытекает из принципиальных положений гармоничного характера и личности.

Что касается формирования альтернативных типов адаптивного отношения к заболеванию – эргопатического или анозогнозического – то в обоих случаях, как видно из табл. 1, можно констатировать наличие единого специфического механизма влияния на этот процесс маскулинной составляющей индивидуального гендерного облика. А именно: высокие значения ИМ напрямую связаны с тенденцией к преобладанию эргопатических и анозогнозических поведенческих паттернов по отношению к заболеванию и формированию соответствующих когнитивных атрибуций во внутренней картине болезни. Более того, в случае с ЭргТР выявленная взаимосвязь между выраженностью маскулинных черт в образе «Я – сейчас» и выраженностью эргопатических реакций носит абсолютно линейный характер.

Важно отметить, что данный вывод не противоречит традиционным представлениям о «типичном» мужском образе, сверхнасыщенном маскулинными качествами, описательные характеристики которого в той или иной степени соответствуют содержанию эргопатических и анозогнозических реакций. Например, ядро социального гендерного стереотипа «традиционный мужчина» включает такие черты, как самодостаточность, инструментальность, стремление быть неэмоциональным, желание отгородиться от негативных переживаний, эффективность в принятии решений, независимость, веру в себя и т. д. [1] Очевидно, что мужчина, гендерный тип которого может быть охарактеризован как выраженный маскулинный, адаптируясь к заболеванию, с высокой вероятностью будет использовать такие копинг-стратегии, как «уход в работу» или «отрицание болезни».

Влияние фемининного конструкта индивидуального гендерного облика пациента с активной формой туберкулеза легких на формирование ЭргТР и АнзТР неодинаково. В случае с эргопатией наиболее яркое проявление характерных для данного типа реакций наблюдается у пациентов с самыми низкими значениями ИФ. При этом испытуемым с максимальными для исследуемой выборки значениями выраженности фемининной составляющей гендерного Я практически не свойственна анозогнозия.

Все это, а также неоднозначность обнаруженных связей между выраженностью андрогинии и развитием данных двух типов психологического отношения к заболеванию делают необходимым дальнейший анализ связей между социально-психологическими гендерными характеристиками и формированием того или иного типа отношения к заболеванию. Становится актуальным выявление конкретных специфических маскулинных

и фемининных характеристик гендерного Я, выраженность которых в образе «Я – сейчас», согласно субъективной оценке пациента, способствует или, напротив, блокирует развитие того или иного типа психологического отношения к заболеванию.

На втором этапе обработки полученных данных значения всех изучаемых характеристик были статистически обработаны методом корреляционного анализа. Это позволило сгруппировать конкретные маскулинные и фемининные черты гендерного Я в соответствии с их прямым/обратным влиянием на формирование различных типов адаптации к болезни (табл. 2).

Таблица 2

Совокупность личностных гендерных характеристик, взаимосвязанных с формированием определенного типа адаптации к болезни

Тип реагирования на заболевание	Маскулинные характеристики гендерного Я		Фемининные характеристики гендерного Я	
	положительная корреляция (значение коэффициента)	отрицательная корреляция (значение коэффициента)	положительная корреляция (значение коэффициента)	отрицательная корреляция (значение коэффициента)
Гармоничный	Напористость (k=0,866) Аналитичность (k=0,693) Самодостаточность (k=0,895)	Сильная личность (k=-0,511) Быстрота в принятии решений (k=-0,798) Амбициозность, честолюбие (k=-0,756)	Жизнерадостность (k=0,763) Умение сочувствовать (k=0,655) Забота о людях (k=0,632) Понимание других (k=0,541) Способность утешить (k=0,784) Доверчивость (k=0,494)	Инфантильность (k=-0,761)
Эргопатический	Сильная личность (k=0,868) Быстрота в принятии	Напористость (k=-0,648) Аналитичность (k=0,486) Самодостаточность	Инфантильность (k=0,739)	Застенчивость (k=-0,721) Понимание других (k=-0,618)

	решений ($k=0,614$)	сть ($k=-0,489$)		Способность утешить ($k=-0,544$)
Анозогнозическ ий	Сильная личность ($k=0,717$) Быстрота в принятии решений ($k=0,529$) Амбициозность, честолюбие ($k=0,718$)	Напористость ($k=-0,497$) Аналитичность ($k=-0,631$) Самодостаточно сть ($k=-0,612$)	Инфантильност ь ($0,713$)	Жизнерадостно сть ($k=-0,854$) Умение сочувствовать ($k=-0,563$) Забота о людях ($k=-0,571$) Способность утешить ($k=-0,516$) Доверчивость ($k=-0,911$)

Как видно из табл. 2, процесс формирования того или иного типа отношения к заболеванию сопряжен с выраженностью в индивидуальном гендерном облике определенных маскулинных и фемининных характеристик. При этом просматривается отчетливая тенденция «обратного влияния черт». Так, если респондент отрицает или считает слабо выраженными в индивидуальном гендерном облике черты, выраженность которых благоприятствует формированию ГарТР (напористость, жизнерадостность, самодостаточность, понимание других и т. д.), то субъективная оценка себя как носителя ярко выраженных идентичных гендерных качеств будет сопряжена с развитием эргопатических и/или анозогнозических реакций. В этом случае адаптация к болезни, вероятнее всего, будет протекать по анозогнозическому и/или эргопатическому типу. Кроме этого следует подчеркнуть особое влияние на формирование ГарТР у мужчин выраженности в образе «Я – сейчас» различных именно фемининных гендерных характеристик.

Несмотря на то, что корреляционные взаимосвязи не являются причинно-следственными, существующие представления об онтогенетических закономерностях становления системы гендерных характеристик личности, согласно которым к 22 годам имеет место достаточно высокий уровень завершенности сложного процесса развития основных компонентов конструктов маскулинности и фемининности, а изменения в гендерном облике, связанные с учебной или профессиональной деятельностью, незначительны [3], в совокупности с тем фактом, что возраст участников на момент обследования и возраст манифестации заболевания превышает 22 года, дают все основания предположить, что интериоризация в собственное индивидуальное гендерное пространство некоторых личностных характеристик путем присвоения их образу «Я – сейчас» может влиять на особенности формирования психологических механизмов адаптации в ситуации дистресса (в нашем случае тяжелая форма хронического заболевания). Следовательно, личностные характеристики гендерного Я в рамках данного исследования правомерно определять как личностные детерминанты (социально-психологические условия) формирования различных вариаций адаптации к заболеванию.

Полученные нами результаты, с одной стороны, подтверждают уже имеющиеся данные о том, что индивидуальный гендерный облик является важным психологическим фактором развития здоровой личности, с другой – подчеркивают актуальность исследования особенностей гендерного самосознания и самовосприятия для профилактики возникновения дефектов функций психологической саморегуляции в ситуации острого стресса и развития саморазрушающих и опасных для здоровья форм поведения.

Гендерные особенности индивидуальности (степень сформированности гендерного Я и его качественное содержание) должны обязательно учитываться при составлении программ психологической интервенции и психотерапии не только для лиц с дисгармоничным гендерным самосознанием и негативным восприятием собственной идентичности, но и для пациентов, страдающих хроническими соматическими заболеваниями. Психологическая интервенция с позиций гендерного подхода, направленная на укрепление в гендерном самосознании тех личностных характеристик, выраженность которых благоприятно сказывается на формировании гармоничного типа отношения к заболеванию, и нивелирование характеристик, негативно сказывающихся на процессе эффективной адаптации к болезни, тем самым ухудшая качество жизни и здоровья пациента в целом, должна, на наш взгляд, стать важным звеном сложного процесса комплексной биопсихосоциальной реабилитации.

Литература

1. *Матвеев А.В., Гилберт А.У.* Гендерные противоречия и стереотипы у студенческой молодежи в европейской части России // Вестник ТГПУ. 2002. № 3. С. 94–98.
2. *Пузикова М.С., Хоч Н.С.* Гендерный подход к построению методологических категорий «индивидуальность» и «Я» в современной психологии // Гендерное образование в подготовке учителя: Материалы IV Всероссийской конференции / Под науч. ред. Е.С. Турутиной. Томск: Изд-во ТГПУ, 2011. С. 79–87.
3. *Румянцева П.В.* Гендерная идентичность // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С. 171–176..
4. *Сидоров П.И., Парников А.В.* Введение в клиническую психологию: В 2 т.: Учебник для студ. мед. вузов. Т. II. М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2000. С. 254–260.
5. *Хоч Н.С., Севостьянова М.С.* Личностная гендерная идентичность как системное свойство индивидуальности женщин и мужчин // Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: Материалы II международной конференции / Под науч. ред. А.С. Берберян, М.А. Бутаевой, И.Г. Дорошиной. Пенза-Махачкала-Ереван: Научно-издат. центр «Социосфера», 2011. С. 76–81.
6. *Хоч Н.С., Севостьянова М.С.* Категории «Гендерная индивидуальность», «гендерная идентичность» и «гендерное «Я»: сравнительный анализ // Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: Материалы III международной конференции / Под науч. ред. А.С. Берберян, М.А. Бутаевой, И.Г. Дорошиной. Пенза-Махачкала-Ереван: Научно-издат. центр «Социосфера», 2012. С. 5–8.
7. *Vem S.* The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1974. № 42. P. 155–162.

Personal Determinants of Formation Disease Adaptation in Patients with Active Pulmonary Tuberculosis: a Comparative Analysis from the Standpoint of Gender Approach

Sevostyanova M.S.,

Clinical Psychologist, Director of Center for Modern Psychological Technologies of System Development of Highly Adaptive Personal Potential and Professional Efficiency Management, Siberian Clinical Center, Federal Medical-Biological Agency of Russia, Krasnoyarsk, Russia, SevostyanovaMS@yandex.ru

We present the design and results of empirical research, facing the actual problem of integration of theoretical and methodological knowledge of different areas of psychology to solve actual applied problems of modern physical medicine. For the first time, we described the use of gender-based approach to the study of psychological structures of disease internal picture in men aged 25 to 49, suffering from various forms of active pulmonary tuberculosis no more than 3 years. The hypothesis that individual gender characteristics are personality determinants of formation specific adaptation to the disease is confirmed by the results of empirical research. The main conclusions of the work: 1) individual gender appearance is an important psychological factor in the development of a healthy personality; 2) internalization of certain personal characteristics in individual gender space affects the features of the formation of certain types of patients relationship to the disease. The study conclusions highlight the need to complement the complex biopsychosocial rehabilitation programs of somatic patients by methods of psychological intervention from the standpoint of gender mainstreaming, thereby having significant practice oriented focus.

Keywords: individual gender, gender Self, type of attitude to the disease, masculinity, femininity, androgyny.

References

1. Matveev A.V., Gilbert A.U. Gendernye protivorechiia i stereotipy u studencheskoi molodezhi v evropeiskoi chasti Rossii [Gender differences and stereotypes of young students in the European part of Russia] *Vestnik TGPU [Herald TGPU]*, 2002, no. 3, pp. 94–98.
2. Puzikova M.S., Hoch N.S. Gendernye podhod k postroeniyu metodologicheskikh kategorii "individual'nost'" i "Ja" v sovremennoi psihologii [Gender approach to the construction of methodological categories of "individuality" and "I" in modern psychology]. *Gendernoe obrazovanie v podgotovke uchitelia: materialy 4 Vserossiiskoi konferencii [Gender Education in teacher training: Proceedings of the Forth All-Russian Conference]*. Turutina E. S., ed. Tomsk: Publ. TGPU, 2011, pp. 79–87.
3. Rumianceva P.V. Gendernaia identichnost'. Praktikum po gendernoi psihologii [Gender identity]. Klecina I.S., ed. Sankt-Peterburg: Piter, 2003, pp. 171–176.

4. Sidorov P.I., Parnikov A.V. Vvedenie v klinicheskuiu psihologiiu: T. II.: Uchebnik dlia studentov medicinskih vuzov [Introduction to clinical psychology: In 2 volumes: Tutorial for stud. honey. universities.]. Moscow: Akademicheskii Proekt, Ekaterinburg: Delovaia kniga, 2000, pp. 254–260.
5. Hoch N.S., Sevost'ianova M.S. Lichnostnaia gendernaia identichnost' kak sistemnoe svoistvo individual'nosti zhenshin i muzhchin [Personal gender identity as a system property personality of women and men]. *Teoriia i praktika gendernyh issledovaniy v mirovoi nauke: materialy 2 mezhdunarodnoi konferencii* [*Theory and practice of gender studies in the world of science: Proceedings of the Second International Conference*]. Penza-Mahachkala-Erevan: Nauchno-izdatel'skii centr «Sociosfera», 2011. pp. 76–81.
6. Hoch N.S., Sevost'ianova M.S. Kategorii "Gendernaia individual'nost'", "gendernaia identichnost'" i "gendernoe Ia": sravnitel'nyi analiz [Category "gender identity," "gender identity" and "gender" I ": a comparative analysis]. *Teoriia i praktika gendernyh issledovaniy v mirovoi nauke: materialy 3 mezhdunarodnoi konferencii* [*Theory and practice of gender studies in the world of science: Proceedings of the Third International Conference*]. Penza-Mahachkala-Erevan: Nauchno-izdatel'skii centr «Sociosfera», 2012, pp. 5–8.
7. Bem S. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, no. 42, pp. 155–162.

Условия психологической готовности учащихся к коррекции познавательных действий (на материале чтения)

Киракосян А.Х.,

*младший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии,
МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, gyazenska@gmail.com*

Представлено сравнительное исследование условий формирования готовности к занятиям у учащихся с высоким уровнем заданного познавательного навыка и у учащихся с низким уровнем заданного познавательного навыка (на материале действий чтения). Сравнивались условия, связанные, с одной стороны, с пониманием ребенком неоптимальности своих действий и работой в зоне ближайшего развития, с другой – с работой в зоне актуального развития навыка и удовлетворенностью ребенка продуктом действий. Предполагалась оптимальность второго типа условий для группы, нуждающейся в коррекции. Испытуемыми стали 164 ученика III классов среднеобразовательных школ Москвы. Исследование включало в себя проведение двух типов занятий и оценку возникающей психологической готовности. Результаты показали, что условия, связанные с работой в зоне актуального развития навыка и обеспечивающие положительную эмоциональную реакцию ребенка в отношении продукта собственных действий, являются значимо более оптимальными для коррекционной группы на уровне значимости $p < 0,05$. Для группы учеников с высоким уровнем развития навыка значимых различий не выявлено. Таким образом, показана специфика условий возникновения готовности в ситуации коррекции и задана область задач, где работа в зоне актуального развития является наиболее оптимальной.

Ключевые слова: коррекция познавательной сферы, психологическая готовность к занятиям, зоны актуального и ближайшего развития, эмоциональное отношение к продукту познавательных действий.

Введение

Актуальность проблемы коррекции познавательной сферы связана с социальным запросом на оптимизацию процессов обучения. Исследование возникающих проблем в процессе формирования познавательных действий учащегося актуально также и для теоретического анализа, поскольку показывает скрытые при нормальном ходе развития аспекты формирования познавательных действий.

Для цитаты:

Киракосян А.Х. Условия психологической готовности учащихся к коррекции познавательной сферы (на материале чтения) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Karakosyan.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Kirakosyan A.H. Conditions of psychological readiness of pupils to corrections in cognitive areas (based on reading) [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Karakosyan.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Проблема психологической готовности к деятельности активно исследовалась в рамках целого ряда научно-психологических дисциплин – психологии труда, спорта, социальной психологии, военной и педагогической психологии. В любом случае, готовность понимается как особое психологическое состояние, являющееся «существенной предпосылкой целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности» [7, с. 4]; имея сложную динамическую структуру, она выражает совокупность интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, волевых сторон психики в их отношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Обобщая работы в области готовности к деятельности, А.А. Деркач с соавторами выделяют следующие ее основные компоненты [6]:

- мотивационно-ценностный (как положительное отношение к деятельности и стремление к ее выполнению);
- когнитивный (как знания об условиях решения задачи и владение необходимыми умениями и навыками);
- эмоционально-волевой (как регуляция деятельности и настрой на преодоление трудностей).

Выделение этих компонентов носит условный характер, поскольку в реальности они представляют собой некое интегральное состояние готовности или неготовности.

В педагогической психологии понятие «готовность к деятельности» часто рассматривается как готовность к обучению, наиболее часто изучаемая как готовность первоклассника к поступлению в школу [4; 5; 12 и др.]. Являясь предпосылкой эффективной деятельности в целом, психологическая готовность выступает важным условием и для эффективности учебных занятий [17]. Поэтому учащийся, характеризующийся низкой степенью психологической готовности к школьным занятиям, нуждается в коррекционной помощи.

В проведенном нами исследовании нас интересовала прежде всего ситуация длительных учебных трудностей учащегося, поскольку она связана не только с когнитивным компонентом готовности, но и с мотивационным, и эмоционально-волевым. Большинство авторов отмечают важность оказания своевременной коррекционной помощи [3; 8; 11; 13; 14 и др.], когда когнитивные сложности еще не успели повлечь за собой изменения в мотивационной и эмоциональной сферах ребенка. В этом случае речь скорее идет о дополнительной развивающей работе. Однако открытой для исследований остается проблема коррекции познавательной сферы как ситуации, повлекшей за собой изменения мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности.

В этом случае возникает вопрос об условиях, создающих наиболее оптимальное состояние готовности учащегося к выполнению заданных познавательных действий, прежде всего со стороны мотивационного компонента. Для создания адекватной мотивации к коррекционным занятиям важно довести до сведения учащегося наличные у него познавательные трудности, а также пути и положительные последствия их оптимизации [2; 10; 11; 14 и др.]. Однако такой подход видится оправданным лишь в случае коррекции как дополнительной развивающей работы. При длительных трудностях представляются необходимыми противоположные условия. Поэтому основная гипотеза нашего исследования состояла в предположении, что в ситуации коррекции положительные эмоции учащегося в отношении продукта своих познавательных действий – это необходимое условие оптимизации его готовности к их выполнению.

Метод

Испытуемыми стали 164 учащихся III классов московских среднеобразовательных школ. Заданными познавательными действиями выступали действия чтения. Они были представлены ребенку в виде задачи на создание аудиорассказа, которая активизировала действия чтения. На проводившихся двух типах занятий эта задача выступала для учащихся в двух разных отношениях: как задача, которая успешно решена учеником, и как задача, вызвавшая трудности и требующая дальнейшей работы для ее успешного решения. Таким образом варьировалось условие о положительных эмоциях ребенка в отношении продукта своих действий. Эти два типа занятий проводились для группы слабо читающих и хорошо читающих учащихся, по одному индивидуальному занятию того или иного типа для каждого ученика, после чего оценивалась возникающая психологическая готовность/неготовность к дальнейшим занятиям. Группы хорошо и слабо читающих учащихся были уравнены по параметрам их отношения к чтению и выраженности мотивации достижения/избегания неудачи на основе предварительной диагностики.

По окончании занятия стояла задача оценить возникшую психологическую готовность учащихся к дальнейшим занятиям. Для оценки мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов готовности мы использовали следующие методики:

- словесный отчет – прямой ответ ребенка относительно того, хотел бы он посещать такие занятия в дальнейшем или нет и почему;

- оценка ребенком своего желания/нежелания посещать занятия по модифицированной шкале С.Я. Рубинштейн;

- цветовой тест отношений А.М. Эткинда [16]. Нами использовалась полная процедура этого теста, позволяющая получить индекс ЦТО как показатель общего эмоционального отношения ребенка к занятиям;

- модифицированная ситуация из теста мотивации достижения детей, МД-решетка Шмальта [1] для оценки мотивации достижения/боязни неудачи в отношении ситуации записи аудиорассказа.

- В оценке когнитивного компонента готовности мы стремились получить, прежде всего, данные о самооценке своих навыков самим ребенком, поскольку собственные представления субъекта о своей готовности к деятельности являются важной характеристикой готовности. Кроме того, объективные данные о когнитивном компоненте (а именно о навыке чтения) также были собраны.

- Поэтому для оценки когнитивного компонента готовности мы использовали следующие шкалы:

- оценка ребенком трудности процедуры создания аудиорассказа по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн;

- оценка ребенком трудности чтения в школьной учебной ситуации по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн;

- оценка ребенком уровня своего прочтения аудиорассказа по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн.

Мы просили учащихся оценивать трудность, поскольку субъективное ощущение трудности есть показатель оценки субъектом соотношения освоенности навыка и поставленной задачи.

Для оценки навыка чтения учащихся использовалась стандартизированная методика исследования навыка чтения СМИНЧ А.Н. Корнева [9].

В исследовании проводилось по одному занятию с каждым учеником длительностью примерно 25–50 мин. Занятия проводились двух типов. Общий ход занятий был одинаков во всех случаях: краткий рассказ взрослого об аудиокнигах, демонстрация образца, прослушивание уже готовой аудиозаписи как примера, осуществление ребенком собственной аудиозаписи небольшого фрагмента рассказа или сказки, проведение вышеуказанных диагностических методик с ребенком для выявления его психологической готовности к дальнейшим занятиям. Осуществление аудиозаписи имело в целом также одинаковые этапы: тренировочное прочтение текста и отработка, исполнение под запись, контрольное прослушивание собственной записи, коррекция неудавшихся фрагментов в случае необходимости, контрольное прослушивание итогового варианта. Различия для двух типов занятий состояли в особенностях образца готовой аудиозаписи, сложности текста, мере помощи взрослого.

Так, на занятиях типа «уже успешно» предъявлялся текст уже освоенного уровня трудности (из программы дошкольной подготовки для группы слабо читающих и программы III класса для хорошо читающих) в сочетании с сильным образцом исполнения (слитное прочтение для группы слабых и беглое интонационное прочтение для группы сильных в исполнении других учеников). На занятиях типа «еще нужно поработать» предъявлялся текст повышенной трудности (программа III класса для одной группы и средней школы для другой группы) в сочетании с еще не освоенным образцом исполнения (беглое интонационное прочтение в ученическом исполнении и выразительное актерское исполнение). Таким образом, для каждой из выборок занятия по второму типу строились в области зоны ближайшего развития навыка ребенка, а в первом типе – в области актуального его развития; качество продукта обеспечивалось во втором случае ощутимыми усилиями ребенка, в первом – способом организации занятия.

Результаты

Полученные данные обрабатывались с помощью статистических методов анализа, прежде всего, методом сравнения групп (использовался t критерий Стьюдента, который дополнялся критерием Манна-Уитни для переменных, чьи показатели были на грани нормального распределения) и с помощью таблиц сопряженности.

В табл. 1 представлены результаты сравнения компонентов психологической готовности учащихся для разных типов занятий. В таблицу внесены средние значения только тех переменных, которые имеют статистически значимые различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Таблица 1

Сравнение показателей психологической готовности для разных типов занятий

Компонент готовности		Тип занятий	Общая выборка	Сильные чтецы	Слабые чтецы
Мотивационный и эмоционально-волевой	Самооценка уровня	1-й тип	–	–	8,06
	желания посещать занятия	2-й тип			6,63

	Индекс ЦТО (эмоциональное отношение)	1-й тип	15,16	-	15,96	
		2-й тип	12,96		10,60	
	Боязнь неудачи в ситуации записи аудиорассказа	1-й тип	1,82	-	1,72	
		2-й тип	2,32		2,36	
	Когнитивный	Самооценка уровня трудности задачи на аудиозапись	1-й тип	2,44	1,63	3,00
			2-й тип	4,38	3,96	5,18
Самооценка уровня трудности навыка чтения		1-й тип	-	1,23	-	
		2-й тип		2,20		
Самооценка уровня прочтения аудиорассказа		1-й тип	7,11	7,58	-	
		2-й тип	5,65	5,69		

Как видно из табл. 1, два проводимых типа занятий различаются по степени той психологической готовности к дальнейшим занятиям, которая возникает после первого занятия. Однако эти различия не одинаковы для групп сильных и слабых чтецов. Так, в группе сильных чтецов занятия разных типов индуцируют разные показатели по когнитивному компоненту готовности, занятия различаются по уровню их субъективной сложности и вызывают, что интересно, разный уровень оценки собственного навыка чтения. Хотя объективно в этой группе находятся только ученики, характеризующиеся очень высоким уровнем навыка чтения, тип проводимого занятия влияет на последующую их оценку трудности навыка чтения в обычной учебной ситуации. Например, после опыта создания аудиозаписи на занятии по типу «еще нужно поработать» учащиеся с очень высоким уровнем чтения склонны оценивать трудность чтения как более высокую для себя, нежели учащиеся с объективно тем же высоким уровнем чтения, но прошедших перед этим через занятия по типу «уже успешно». То есть у данной группы испытуемых происходит корректировка самооценки собственных умений и навыков на основе предшествующего опыта решения задачи. Аналогично различается и субъективная оценка результатов выполнения задачи.

В группе слабых чтецов занятия двух типов также индуцируют разные состояния готовности к дальнейшим занятиям, однако уже по совсем другим компонентам – компонентам мотивационного и эмоционально-волевого блока. Так, занятия обеих типов различаются в данной группе по уровню желания посещать их в дальнейшем. Кроме того, разные типы занятий вызывают разное эмоциональное отношение к ним. Средний индекс цветового теста отношений для занятий по типу «еще нужно поработать» находится в нижней трети возможных значений, что говорит скорее о негативном к ним отношении. Кроме того, важным представляется статистически значимое различие в уровне боязни неудачи по причине боязни социальных ее последствий – занятия второго типа вызывают более высокий уровень боязни

неудачи, в то время как занятия по типу «уже успешно», хотя и включают в себя те же самые действия, но вызывают значительно меньший уровень боязни неудачи.

В табл. 2 представлены результаты сравнительного анализа показателей готовности, возникающих после занятий разных типов, для групп хорошо и плохо читающих учащихся. В таблицу внесены только статистически значимые различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Таблица 2

Сравнение показателей психологической готовности в группах хорошо и слабо читающих учеников

Компонент готовности		Уровень чтения	1-й тип занятий	2-й тип занятий	Все типы занятий
Мотивационный и эмоционально-волевой	Индекс ЦТО (эмоциональное отношение)	Слабые	–	10,60	13,11
		Сильные		15,48	
	Боязнь неудачи в ситуации записи аудиорассказа	Слабые	–	0,84	0,66
		Сильные		0,30	
Когнитивный	Самооценка уровня трудности задачи на аудиозапись	Слабые	3,00	–	–
		Сильные	1,63		
	Самооценка уровня трудности навыка чтения	Слабые	3,85	4,16	4,02
		Сильные	1,23	2,20	1,80
	Разница между уровнями трудности навыка и задачи	Слабые	-0,85	–	–
		Сильные	0,47		

Как видно из табл. 2, независимо от типа проводимого занятия ученики с высоким и низким уровнем владения навыком чтения различаются в их готовности заниматься чтением в рамках задачи создания аудиорассказов по эмоциональному компоненту. Для хорошо читающих учащихся занятия в целом более привлекательны, чем для слабо читающих (различен индекс ЦТО). Кроме того, важным представляется различие в уровне боязни неудачи по причине сомнения в собственных силах. Занятия, связанные с чтением (независимо от их типа), актуализируют у слабо читающих учеников в два раза более высокий уровень боязни неудачи и сомнений в собственных навыках, нежели у хорошо читающих.

Различия же между группами учеников с разным уровнем владения навыком чтения на занятиях по типу «еще нужно поработать» являются статистически значимыми по тем же параметрам, но в более выраженной степени. То есть этот тип занятий усиливает описанные выше различия между сильными и слабыми чтецами.

Однако занятия по типу «уже успешно» представляют собой иную картину различий между этими группами учащихся. Статистически значимых различий на уровне мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности нет. Вместо этого различия между этими группами учеников появляются в когнитивном компоненте готовности (именно том, по которому различия между ними объективно существуют), при первом типе занятий представления о своих возможностях начинают различаться. Так, оценка уровня трудности задачи на создание аудиозаписи, как и оценка трудности чтения в учебной ситуации, более высокая у слабо читающих учеников. Заметна и разница в трудности чтения в двух этих разных ситуациях: если для хорошо читающих чтение представляется более сложным в ситуации аудиозаписи, то для слабо читающих чтение представляется более сложным в рамках школьных уроков.

Таким образом, слабо читающие ученики по итогам занятий по типу «уже успешно» корректируют свои представления в соответствии с предъявляемой задачей, они не отличаются от хорошо читающих учеников по возникающим по итогам первого занятия мотивационному и эмоционально-волевому компоненту готовности, значимые различия проявляются по субъективному аспекту когнитивного компонента готовности (по которому эти различия заданы объективно).

Интересные результаты дает анализ случаев прямого согласия или отказа ученика от дальнейших занятий. Отказ рассматривался нами как крайняя степень не готовности к занятиям.

Анализ таблиц сопряженности для случаев отказа и согласия показывает по критерию хи-квадрат Пирсона наличие значимо большей частоты отказов в группе слабо читающих учащихся для занятий по типу «еще нужно поработать», нежели для занятий по типу «уже успешно» на уровне значимости $p < 0,05$. В группе хорошо читающих значимой связи не выявлено.

Сравнивая показатели психологической готовности для случаев прямого согласия и отказа учеников от дальнейших занятий (табл. 3), мы можем прийти к выводам о причинах отказа. В таблицу внесены только статистически значимые различия на уровне значимости $p < 0,05$.

Таблица 3

Сравнение показателей психологической готовности в случаях согласия и отказа посещать занятия

Компонент готовности		Ответ ученика	Сильные чтецы	Слабые чтецы
Мотивационный и эмоционально-волевой	Самооценка уровня желания посещать занятия	Согласие	8,11	8,34
		Отказ	4,44	4,06
	Боязнь неудачи в ситуации записи аудиорассказа	Согласие	–	1,80
		Отказ		2,86

Когнитивный	Самооценка уровня	Согласие	–	3,00
	трудности задачи на аудиозапись	Отказ		6,93
	Разница между уровнями	Согласие	–	-0,93
трудности навыка и задачи	Отказ		2,33	

Причины отказов и согласий различны для групп учеников с высоким и низким уровнем чтения. Для группы сильных чтецов отказы связаны исключительно с низким уровнем желания посещать данные занятия, значимых различий по всем остальным параметрам не выявлено. При этом причины отказов учеников из группы слабо читающих более разнообразны. Кроме низкого желания, к ним относятся: боязнь неудачи из-за возможных негативных социальных ее последствий, высокий субъективный уровень трудности задачи на создание аудиорассказов, а также превышение этого уровня над трудностью задач на чтение в рамках учебы.

Выводы

Таким образом, по результатам исследования, показатели психологической готовности, возникающей после разных типов занятия, различны для групп учащихся с высоким и низким уровнями чтения. Это позволяет сделать вывод о специфике слабоуспевающих учеников.

В самом общем виде полученные результаты свидетельствуют о том, что создание условий по типу «уже успешно» формирует более высокий уровень готовности к дальнейшим занятиям в группе слабо владеющих заданным навыком, нежели создание условий по типу «еще нужно поработать». Отметим, что объективная характеристика возможностей учеников этой группы скорее может выражаться вторым описанием «еще нужно поработать», но никак не является успешной. В то время как для группы с высоким уровнем владения заданным навыком высокая готовность к дальнейшим занятиям формируется в обоих условиях.

Компонентами готовности, реагирующими на изменение условий занятия, для группы слабо читающих являются, прежде всего, мотивационный и эмоционально-волевой, а для группы хорошо читающих – когнитивный. Мы считаем эту закономерность свидетельствующей, прежде всего, об изменении готовности слабых учащихся к занятиям чтением в целом, когда кроме снижения уровня владения навыком, снижается и мотивационная готовность к ним, а также меняется эмоциональное отношение к заданным познавательным действиям вследствие длительных трудностей в них. Это различие между группами учеников с высоким и низким уровнем заданного навыка имеется при рассмотрении данных по всем типам занятий вместе, т. е. независимо от типа занятий. Интересно, что при занятиях, создающих условия для положительного эмоционального отклика ребенка на продукт своих познавательных действий, это различие между группами хорошо и слабо читающих учеников нивелируется, и, наоборот, оно усиливается, при занятиях, акцентирующих зону неосвоенности ребенка.

То есть занятия, направленные на работу в области еще не освоенного ребенком, а лишь лежащего в зоне ближайшего развития, вместо активизации усилий и желания по освоению, наоборот, в группе учеников с длительной историей трудностей, провоцируют активизацию защитных механизмов, что выражается в негативном эмоциональном восприятии занятий и отрыве представлений о своих познавательных возможностях от их объективного уровня.

Результаты, казалось бы, не ясны с точки зрения представлений о развивающем эффекте работы в зоне ближайшего развития. Вместе с тем, они вводят зону задач, где этот эффект может носить и обратное значение. Ведь в исследовании речь шла о начальных этапах коррекции, задачей которых должна стать, прежде всего, оптимизация состояния готовности к занятиям, а задача оптимизации познавательных действий ребенка возникает лишь после решения первой.

Обеспечение же условий для положительной эмоциональной реакции ребенка в отношении продукта своей деятельности на занятиях, затрагивающих лишь область уже актуально достигнутого в отношении заданного познавательного действия, создают условия, с одной стороны, для более высокой психологической готовности к дальнейшим занятиям за счет ее повышения по мотивационному и эмоционально-волевому компоненту, а с другой – для приближения представлений ребенка о когнитивном компоненте своей готовности к объективной его характеристике.

Для образовательной практики исследование обосновывает специфику слабоуспевающих учащихся и необходимость включения в начальный этап оказания им психолого-педагогической коррекционной помощи задачи формирования компонентов готовности ребенка к занятиям, в особенности мотивационного и эмоционально-волевого компонентов, а также задает возможный путь этой оптимизации – через создание условий, где актуальный уровень развития навыка ребенка оказывается достаточным для выполнения поставленных перед ним задач.

Литература

1. *Афанасьева Н.В.* Руководство к тесту мотивации достижения детей 9–11 лет. МД-решетка Шмальта. М.: Когито-Центр, 1998. 36 с.
2. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: Учеб. пособие для студ. вузов. СПб.: Питер, 2008. 160 с.
3. *Биктина Н.Н.* Экспериментальное исследование предупреждения ранних проявлений школьной дезадаптации у детей 6–7 лет [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2009. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Bikitina.shtml (дата обращения 22.03.2013).
4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности/ Под ред. Д.И. Фельдштейна, вступит. статья Д.И. Фельдштейна: 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
5. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе /Гл. ред. Е. Строгонова: 4-е изд. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
6. *Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михайлов О.В.* Готовность к деятельности как акмеологический феномен. М.: РАГС, 2008. 96 с.
7. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности / Под. ред. А.И. Гуторова. Минск: Изд-во Белорусского гос. ун-та, 1976. 176 с.
8. *Карабанова О.А.* Игра в коррекции психического развития ребенка: Учеб. пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 190 с.
9. *Корнев А.Н.* Нарушение чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.

10. *Круглова Н.Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника: Учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. О.А. Конопкина и В.И. Панова. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 247 с.

11. *Локалова Н.П.* Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление: Учебное пособие-хрестоматия. М.: Компания Спутник+, 2007. 383 с.

12. *Нижегородцева Н.В.* Системогенетический анализ готовности к обучению: Монография / Под ред. В.Д. Шадрикова. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 367 с.

13. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования: Учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. заведений. М.: Твор. центр «Сфера»; Юрайт, 2001. 441 с.

14. Практическая психология образования: Учебник для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений / Андреева А.Д., Воронова А.Д., Вохмянина Т.В. и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Твор. центр «Сфера», 1998. 525 с.

15. *Талызина Н.Ф.* «Уверена, что будущее психологии за деятельностным подходом» // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 27–31.

16. Цветовой тест отношений: Метод. рекомендации / Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева; Сост. Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд. Л.: Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-т, 1985. 18 с.

17. *Шишкина О.И.* Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 119 с.

Conditions of Psychological Readiness of Pupils to Corrections in Cognitive Areas (Based on Reading)

Kirakosyan A. Kh.

Junior Research Associate, Laboratory of Educational Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ryazenka@gmail.com

We present a comparative study of the conditions of formation of readiness for classes in students with high and low levels of a given cognitive skill (based on the reading actions). We compared conditions associated, on the one hand, with the child's understanding that his actions are not optimal, and with the work in the zone of proximal development, on the other, with the work in the area of actual skill development and child's satisfaction of the actions result. We assumed optimality of the second type conditions for the group that needs correction. The subjects were 164 III grade student of Moscow secondary schools. The study included two types of classes and psychological readiness evaluation. The results showed that the conditions associated with the work in the area of actual development of skill and providing a positive emotional response to the child's relation to the product of their own actions, are significantly more optimal for correctional groups at a significance level of $p < 0,05$. For a group of students with a high level of skill significant differences were not found. Thus, we showed the specificity of the conditions of readiness in the correction and describe the tasks, where the work in the area of actual development is the most optimal.

Keywords: correction of cognitive abilities, psychological readiness for classes, zone of actual and proximal development, emotional attitude to the product of cognitive actions.

References

1. Afanas'eva N.V. Rukovodstvo k testu motivacii dostizheniia detei 9-11 let. MD-reshetka Shmal'ta [Guide to the test of achievement motivation of children 9-11 years old. MD-lattice Shmalta]. Moscow: Kogito-Centr, 1998. 36 p.
2. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod: ucheb. Posobie dlja studentov vuzov [Overcoming the difficulties of the exercise: neuropsychological approach]. St. Petersburg: Piter, 2008. 160 p.
3. Bikitina N.N. Eksperimental'noe issledovanie preduprezhdeniia rannih proyavlenii shkol'noi dezadaptacii u detei 6-7 let [Experimental study of the prevention of early manifestations of school maladjustment in children 6-7 years]. [Internet resource] *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2009, no. 3. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Bikitina.shtml (Accessed 10.10.2013).
4. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniia lichnosti [Problems of identity formation]. Fel'dshtein D.I., ed. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK», 1997. 352 p.
5. Gutkina N.I. Psihologicheskaja gotovnost' k shkole [Psychological readiness for school]. Strogonova E., ed. St. Petersburg: Piter, 2004. 208 p.
6. Derkach A.A., Selezneva E.V., Mihajlov O.V. Gotovnost' k dejatel'nosti kak akmeologicheskij enomen [Readiness activities as acmeological phenomenon]. Moscow: RAGS, 2008. 96 p.

7. D'jachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskie problem gotovnosti k dejatel'nosti [Psychological problems Preparedness]. Gutorov A.I., ed. Minsk: Publ. Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, 1976. 176 p.

8. Karabanova O.A. Igra v korrekcii psihicheskogo razvitiya rebenka: uchebnoe posobie [Game correction child's mental development: a training manual]. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. 190 p.

9. Kornev A.N. Narushenie chtenia i pis'ma u detei [Violation of reading and writing in children]. St. Petersburg: Rech', 2003. 330 p.

10. Kruglova N.F. Psihologicheskaia diagnostika i korrekciia struktury uchebnoi deiatel'nosti mladshogo shkol'nika: Ucheb.-metod. Posobie [Psychological diagnosis and correction of structure e learning activities younger schoolboy]. Konopkina O.A., eds. Moscow : Mosk. psihol.soc. in-t, 2004. 247 p.

11. Lokalova N.P. Psihodiagnostika trudnostei v obuchenii i ih preodolenie: uchebnoe posobie-hrestomatija [Psychodiagnosics learning difficulties and overcoming them]. Moscow: Kompanija Sputnik+, 2007. 383 p.

12. Nizhegorodceva N.V. Sistemogeneticheskii analiz gotovnosti k obucheniiu: [monografiia] [System-genetic analysis of readiness for training]. Shadrikov V.D., ed. Jaroslavl': Avers Press, 2004. 367 p.

13. Ovcharova R.V. Tehnologii prakticheskogo psihologa obrazovaniia: Ucheb. Posobie dlia studentov vyssh. spec. ucheb. zavedenii [Practical psychologist technology education]. Moscow: Tvor. centr "Sfera": Jurajt, 2001. 441 p.

14. Prakticheskaja psihologija obrazovaniia: Ucheb. dlja studentov vyssh. I sred. spec. ucheb. zavedenii [Practical psychology of education]. Dubrovina I.V., ed. Moscow: Tvor. Centr Sfera, 1998. 525 p.

15. Talyzina N.F. Uverena, chto budushhee psihologii za deiatel'nostnym podhodom [I am sure that the future of the psychology behind the activity approach]. *Psihologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2005, no. 4, pp. 27–31.

16. Tzvetovoi test otnoshenii: Metod. Rekomendacii [Color test relations: Method. recommendations]. Leningr. n.-i. psihonevrol. in-t im. V.M. Behtereva. Sost. E. F. Bazhin, A. M. Jetkind. St. Petersburg :Leningr. n.-i. psihonevrol. in-t, 1985. 18 p.

17. Shishkina O.I. Psihologo-pedagogicheskie usloviia vzniknoveniia situativnoi gotovnosti uchashhihsia srednei shkoly k zaniatiiu. Diss. kand. psihol. nauk. [Psycho-pedagogical conditions of situational readiness of high school students to engage in. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 119 p.

Взаимодействие с матерью детей, рожденных в результате экстракорпорального оплодотворения (ЭКО): привязанность и особенности стиля воспитания

Дуева А.А.,

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, a_gusarova@bk.ru

Статья посвящена социально-эмоциональному развитию детей. В ней высказана и частично подтверждена гипотеза о том, что у детей, рожденных в результате применения репродуктивных технологий, надежный тип привязанности встречается реже, чем у детей, родившихся естественным путем. Такая картина может складываться из-за особенностей поведения ЭКО-матерей. В проведенном автором исследовании приняли участие 11 детей в возрасте от 5 лет до 6 лет 11 месяцев, появившихся на свет в результате ЭКО, и 10 детей контрольной группы, зачатых естественным путем, а также их матери. Для сбора анамнестических данных применялись: анкетирование родителей с помощью «Опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия» и методики «Анализ семейного воспитания», проективные рисуночные методики «Рисунок гнезда» и «Рисуночный диалог», направленные на выявление качества привязанности ребенка к матери и взаимодействия в диаде, а также методика на определение типа привязанности Н. Каплан.

Ключевые слова: социально-эмоциональное развитие детей, привязанность ребенка к матери, детско-родительские взаимоотношения, экстракорпоральное оплодотворение, стили воспитания, проективные рисуночные методики.

В данной статье мы акцентируем внимание на особенностях эмоционально-личностной сферы развития ребенка, рожденного в результате применения экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Для отечественной психологии тема психоэмоционального развития детей, появившихся на свет с помощью данного метода, является новой и практически не изученной.

Мы начнем с описания результатов зарубежных исследований, направленных на рассмотрение отдаленного воздействия искусственного оплодотворения на развитие детей.

Для цитаты:

Дуева А.А. Взаимодействие с матерью детей, рождённых в результате экстракорпорального оплодотворения (ЭКО): привязанность и особенности стиля воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Dueva.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Dueva A.A. Interaction with the mother in children born as a result of in vitro fertilization (IVF): attachment and parenting style features [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Dueva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Отдаленное воздействие искусственного оплодотворения на развитие детей

Семьи, прибегнувшие к ЭКО, вынуждены иметь дело с проблемами, которые носят особый, весьма специфический характер. Необходимо помнить, что большинство пар данной категории, прежде чем зачать желанного ребенка, подвергаются длительным лечебным процедурам. Дети при этом оказываются зачатыми вне сексуальных отношений их родителей. Кроме того, беременность в результате ЭКО чревата медицинскими осложнениями: по сравнению с генеральной совокупностью увеличивается риск многоплодных родов, выкидышей, преждевременных родов и низкого веса ребенка при рождении [14].

Популярность вспомогательных репродуктивных технологий предполагает, что дети, зачатые таким путем, не попадают под повышенный риск возникновения проблем в развитии. Однако только недавно стало появляться достаточное количество научных исследований, на которые может опираться такой вывод. Широкий спектр результатов исследований, посвященных физическому и умственному развитию ЭКО-детей, говорит об отсутствии проблем в этом аспекте развития. Исключения составляют лишь те случаи, когда проблемы связаны с недоношенностью детей или с многоплодной беременностью, – характерными проблемами, с которыми сталкиваются семьи, прибегнувшие к ЭКО (см. например: F.L. Gibson и др. [12]).

В психологической литературе гораздо меньше исследований, посвященных психосоциальным вопросам развития ЭКО-детей, а их результаты зачастую являются менее убедительными. Большинство существующих исследований, однако, говорит об отсутствии проблем в этой сфере развития для детей различных возрастных групп.

К примеру, результаты работы F.L. Gibson и соавторов [12] показали, что при становлении безопасного типа привязанности и адаптивных реакций по отношению к своим матерям 12-месячные ЭКО-дети ничем не отличаются от младенцев-первенцев того же возраста из контрольной группы. Кроме того, большинство ЭКО-матерей, участвовавших в исследовании, продемонстрировали чувствительное и эмоционально доступное поведение во время игрового взаимодействия с детьми, сопоставимое с таковым у других матерей с аналогичным социальным положением.

В качестве еще одного примера можно привести работу H. Colpin и S. Soenen [11], которая являет собой глубокое длительное изучение взаимоотношений родителей с детьми и психологического развития детей после ЭКО. В данном пилотном исследовании сравнивалась 31 семья с ребенком, зачатым с помощью ЭКО, с 31 семьей, где дети родились после естественного оплодотворения, когда детям исполнилось 2 года. 27 ЭКО-семей и 23 семьи из контрольной группы участвовали в исследовании снова, когда детям исполнилось 8–9 лет. Основным методом, использовавшимся в этой работе, – метод заполнения опросников родителями и школьными учителями, по данным которых оценивалось психологическое развитие детей. Результатом исследования стал вывод о том, что психологическое развитие детей из семей, прибегнувших к ЭКО, и детей из семей контрольной группы значительно не различаются между собой.

Некоторые исследования обнаруживают положительное влияние ЭКО на психоэмоциональное развитие детей. К примеру, в работе Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис [9] показано, что родители в семьях, прибегнувших к ЭКО, оказываются весьма эмоционально чувствительными по отношению к своим детям, меньше давят на них в процессе воспитания, чувствуют себя более компетентными, что, безусловно, оказывает положительное влияние на эмоционально-личностное развитие ребенка.

Существуют, однако, и работы, в которых авторы приходят к негативным выводам относительно отсроченного влияния искусственного оплодотворения. Так, к примеру, в работе R. Levy-Shiff с соавторами [15] отмечены некоторые проблемы в контексте способности к адаптации у ЭКО-детей школьного возраста. В работе F. Van Balen [17]

утверждается, что ЭКО-родители проявляют чрезмерную опеку по сравнению с родителями детей, зачатых естественным путем.

Таким образом, результаты исследований эмоционально-личностной сферы развития ребенка нельзя назвать однозначными и тем более окончательными. Налицо необходимость продолжения исследований по данному направлению.

Методы и методики исследования

За исключением небольшого числа работ (например, Н. Colpin с соавторами [10], S. Golombok с соавторами [13]) большинство исследований по оценке качества детско-родительских взаимоотношений полагаются на данные, полученные в результате анкетирования и интервьюирования матерей (например, М.Е. Ланцбург и Е.В. Соловьева [8]). Ребенок оказывается лишь косвенно включенным в проведение исследования. Кроме того, неизбежно искажение результатов, связанное с субъективными оценками восприятия ситуации матерью. Поэтому нам кажется важным в дополнение к анкетированию и интервьюированию родителей использовать методики, в которых ребенок оказывается главным действующим лицом получения данных. Именно такой подход был применен в нашем исследовании.

Для сбора анамнестических данных применялись следующие методы: анкетирование родителей с помощью опросников «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) [6; 7] и «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис [9]; проективные рисуночные методики «Рисунок гнезда» [16] и «Рисуночный диалог» [1], направленные на выявление качества привязанности ребенка к матери и взаимодействия в диаде, а также методика на определение типа привязанности Н. Каплан [3].

Ниже приводится краткое описание использованных методик, где именно ребенок находится в центре предложенных методикой событий.

Методика «Рисунок гнезда»

Методика базируется на теории привязанности Дж. Боулби [2], согласно которой привязанность возникает в младенчестве и обеспечивает ребенку чувство безопасности через устойчивые отношения с близким взрослым (объектом привязанности). В случае неблагоприятных отношений со значимым взрослым у ребенка не формируется базовое доверие к миру, а привязанность становится ненадежной.

Д. Кайзер [16] разработала задание «Рисунок гнезда» для проективного изучения представлений о привязанности у взрослых людей.

В дополнение к процедуре Д. Кайзер нами был разработан ряд вопросов для беседы с ребенком по рисунку, позволяющих более четко составить представление о месте отношений с матерью в жизни ребенка дошкольного и младшего школьного возраста.

Инструкция. Нарисуй, пожалуйста, гнездо, птичек, которые там живут, и где это гнездо находится.

Помимо рисунка, с ребенком проводилась беседа, для которой нами были разработаны вопросы, не включенные в оригинальное описание методики:

1. Что у тебя получилось?
2. Кто эти птички друг другу?
3. Как они относятся друг к другу?
4. Что они делают?

5. Хорошо им или плохо?
6. О чем они мечтают?
7. Чего птички не хотят, боятся?
8. Что делают в случае опасности?
9. Что с птичкам будет потом?
10. По кому они скучают?
11. Кого птички ждут?
12. Если станет холодно, кто их согреет?
13. Почему гнездо нарисовано именно так, опасно там или безопасно?
14. На кого похожи эти птички, напоминают ли они кого-то?
15. Нравится рисунок?

В описании методики Д. Кайзер отсутствуют четкие показатели для определения типа привязанности. В связи с этим нами были дополнительно выявлены диагностические показатели рисунка гнезда и рассказа о нем, указывающие на особенности привязанности ребенка к матери. В частности, мы учитывали:

- 1) время выполнения;
- 2) отношение к заданию;
- 3) общее впечатление о рисунке;
- 4) изображение гнезда:
 - надежность конструкции гнезда;
 - окружение гнезда;
 - расположение гнезда;
- 5) особенности расположения обитателей гнезда, их соотнесение с реальной семьей ребенка;
- 6) графические особенности, прорисованность обитателей гнезда;
- 7) анализ процесса рисования:
 - последовательность рисования обитателей гнезда, деталей;
 - стирание;
 - возвращение к нарисованным обитателям;
 - паузы;
 - комментарии;
- 8) анализ беседы.

Методика «Рисуночный рассказ» Н. Каплан

Основу методики составляет задание составить рассказ, используя в качестве опоры серию картинок, где изображена ситуация разлуки ребенка с матерью, улетающей на самолете. Изображения носят условный характер для облегчения проекции детьми своих переживаний, мыслей и чувств на персонажей рассказа (в зависимости от пола ребенка ему предлагается набор карточек с изображением мальчика или девочки). На картинках,

отражающих процесс расставания ребенка с матерью, изображен следующий ряд действий: 1) ребенок идет с мамой к самолету; 2) мама стоит у самолета, а ребенок, прощаясь, машет ей рукой; 3) ребенок смотрит вслед улетающему самолету; 4) ребенок в одиночестве возвращается домой; 5) приходит почтальон и приносит ребенку посылку; 6) ребенок открывает посылку; 7) внутри посылки лежит искусственный самолетик; 8) ребенок плачет, а почтальон стоит рядом.

Процедура методики имеет три этапа:

- 1) психолог просит ребенка посмотреть на картинки, раскладывая их друг за другом;
- 2) ребенку предлагается рассказать историю и объяснить, что тут происходит;
- 3) ребенка просят рассказать, о чем думает маленький персонаж, какое у него настроение, что он собирается делать. В конце беседы ребенка просят описать, что произойдет, когда мама вернется. Так как ситуации со встречей мамы и ребенка в стимульном материале нет, ответ исследуемого носит чисто проективный характер.

Беседа записывается и подвергается анализу. Анализируются содержание рассказа и ответы ребенка на вопросы психолога. В итоге определяется один из четырех из типов привязанности (А – тревожно-избегающий, В – надежный, С – амбивалентный, D – дезорганизованный). Для последнего типа характерна серьезная дезорганизованность в поведении матери, из-за которой у ребенка возникают страхи и наихудшие опасения относительно последствий разлуки.

Интерпретация методики носит качественный характер. Критериями для отнесения рассказа к одному из типов привязанности служат общий эмоциональный фон восприятия ситуации, способность вербализации чувств и мыслей о разлуке, характер интерпретации поведения матери, способ совладания с собственными переживаниями [3].

В исследовании приняли участие 11 детей, появившихся на свет в результате ЭКО, и 10 детей контрольной группы, зачатых естественным путем, вместе с их матерями. Возраст детей варьируется в пределах от 5 лет до 6 лет 11 месяцев.

Анализ данных

В проведенной нами работе были поставлены и успешно решены следующие задачи:

- 1) определение типа привязанности у детей, зачатых с помощью ЭКО;
- 2) исследование распределения детей по типу привязанности в зависимости от факта ЭКО;
- 3) выявление и интерпретация корреляций факта ЭКО с характеристиками детско-родительского эмоционального взаимодействия.

Статистический анализ данных проводился с использованием программной платформы IBM SPSS Statistics 20.

Для определения типа привязанности использовались две методики: «Рисунок гнезда» и методика Н. Каплан. Распределение числа детей ЭКО по типу привязанности, рассчитанное по результатам двух методик, представлено на рис. 1.

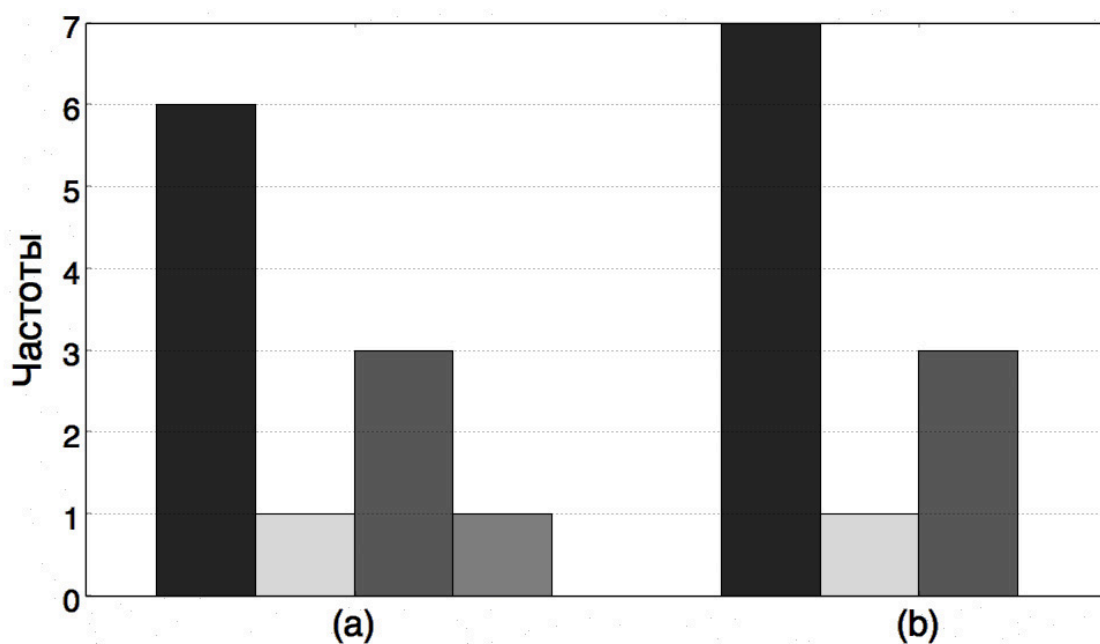


Рис. 1. Распределение числа детей-ЭКО по типу привязанности, определенное по результатам методики «Рисунок гнезда» (а) и методики Н. Каплан (б): – избегающий тип; – надежный тип; – амбивалентный тип; – дезорганизованный тип

Как видно из рис. 1(а), согласно методике «Рисунок гнезда», наиболее распространенный тип привязанности – избегающий. На втором месте – амбивалентный тип, и совсем небольшое количество детей имеют надежный тип привязанности. Кроме того, у нескольких детей выявлен дезорганизованный тип привязанности.

На рис. 1(б) мы также видим преобладание детей с избегающим типом привязанности. Чуть меньше детей – с амбивалентным типом привязанности.

Графически результаты обеих методик совпадают. Небольшое количество детей с надежной привязанностью может быть связано с особенностью общения матерей с такими детьми.

Для объяснения наблюдаемой тенденции мы рассмотрели корреляции факта ЭКО с характеристиками взаимодействия матерей с детьми, ожидая при этом обнаружить склонность к гиперпротекции и потворствованию у ЭКО-матерей.

Для обнаружения корреляции факта ЭКО с характеристиками взаимодействия матерей с детьми использовался коэффициент корреляции Пирсона. Значимые результаты, полученные по двум методикам (АСВ и ОДРЭВ), представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Корреляции факта ЭКО с характеристиками взаимодействия матерей с детьми по методике АСВ

Показатель	Стремление к применению минимального количества санкций
r	0,555
p	0,008

Примечание. r – величина коэффициента корреляции Пирсона, p – уровень значимости.

Как видно из представленной таблицы, имеется значимая корреляция между фактом ЭКО и параметром «стремление к применению минимального количества санкций» — упование на поощрение, сомнение в результативности любых наказаний у ЭКО-матерей. Таким образом, матери детей ЭКО не используют наказания при воспитании детей, тем самым не давая детям почувствовать рамки защищенности в окружающем пространстве. Такому ребенку, скорее всего, будет сложно ориентироваться в мире, не зная, к чему приведут те или иные его действия, когда со стороны матери он не находит поддержки и объяснения своим поступкам.

Рассмотрим результаты по методике ОДРЭВ, обратившись к табл. 2.

Таблица 2

Корреляции факта ЭКО с характеристиками взаимодействия матерей с детьми по методике ОДРЭВ Е.И. Захаровой

Показатель	Сильные чувства родителей в ситуации взаимодействия	Стремление к безусловному принятию ребенка	Высокая степень принятия себя в качестве родителя	Положительный эмоциональный фон	Стремление к оказанию эмоциональной поддержки	Лучшее умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка
R	0,480	0,472	0,583	0,783	0,756	0,685
P	0,041	0,044	0,014	0,0004	0,001	0,003

Такое сочетание характеристик, которые родители присваивают себе при ответах на вопросы, может говорить о том, что они переоценивают себя как родителя, выглядят в своих глазах лучше, чем их воспринимает ребенок. Такое предположение можно сделать, если учесть, что большинство детей имеют избегающий тип привязанности. Вполне вероятно, что стремление к эмоциональной поддержке, воздействие на эмоциональное состояние ребенка у родителей происходит без учета личностных потребностей детей. Проиллюстрировать это можно на примере высказываний родителей в беседе с психологом: «У нас не должно быть секретов», «Мы с мужем слишком долго ее ждали», «Я ушла с работы, чтобы всегда быть рядом».

На рис. 2 представлены результаты соотношения методики «Рисуночный диалог» с наличием факта ЭКО, а именно результаты по следующим шкалам: *Эффективность, Инициатива у ребенка, Инициатива у родителя, Кооперация, Давление со стороны родителя.*

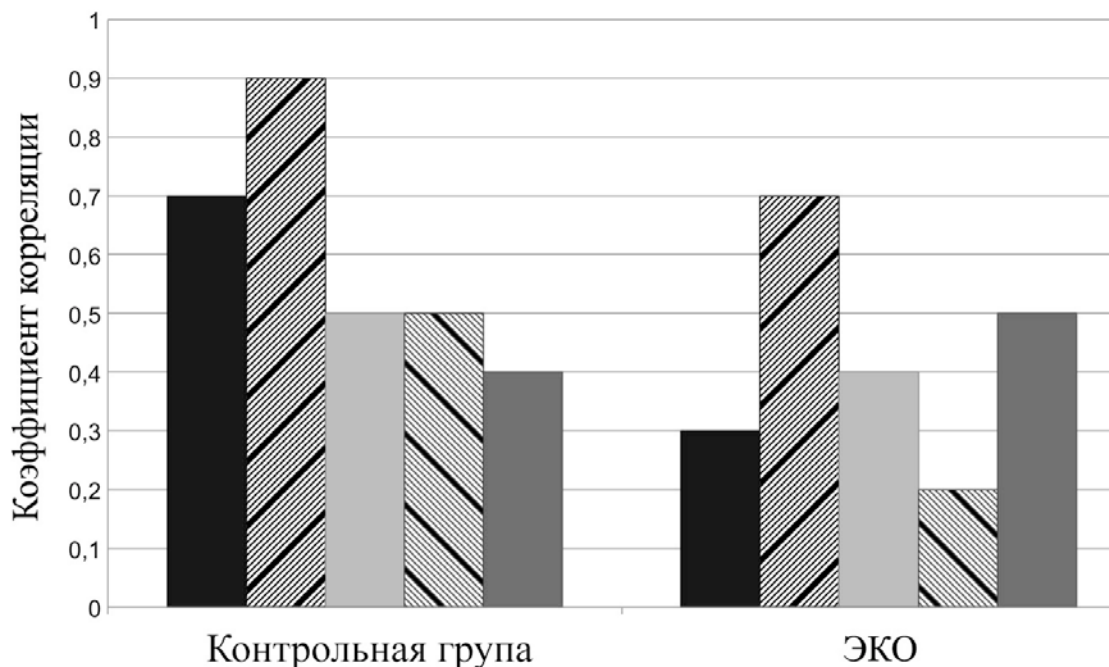


Рис. 2. Результаты соотношения методики «Рисуночный диалог» с наличием факта ЭКО: ■ – эффективность; ▨ – инициатива у ребенка; □ – инициатива у родителя; ▩ – кооперация; ■ – давление со стороны родителя

Итак, мы видим, что эффективность взаимодействия гораздо выше в диадах, где ребенок зачат естественным путем. Кроме того, у детей, зачатых естественным путем, выше инициатива как со стороны ребенка, так и со стороны родителя. То есть дети в таких диадах чувствуют себя более защищенными и способными к самостоятельным действиям, а родители более увлечены совместным действием, чувствуют себя причастными. Скорее всего, для них не является необычным или стесняющим факт совместного занятия с ребенком. Чего нельзя сказать о диадах с детьми ЭКО. В диадах, где дети зачаты с помощью ЭКО, мы видим более сильное давление со стороны родителей. В то же время родители детей, зачатых естественным путем, придерживаются более гибкой модели поведения, учитывают пожелания и потребности ребенка в процессе совместной деятельности. И это несмотря на то, что в опроснике ОДРЭВ родители детей ЭКО утверждают, что имеют более благоприятную обстановку для эмоционального развития ребенка. Наконец, в диадах, в которых дети зачаты естественным путем, наблюдается более высокий уровень кооперации при выполнении совместной деятельности, способность подстроиться друг под друга.

Обсуждение полученных результатов и выводы

В работе обнаружена тенденция к преобладанию ненадежного типа привязанности у ЭКО-детей. Обнаружена корреляция факта ЭКО с некоторыми характеристиками взаимодействия матерей с детьми, в частности, выявлена склонность к гиперпротекции и

потворствованию у ЭКО-матерей, что может являться объяснением обнаруженной тенденции. При анализе данных «родительских» опросников выявились проблемы искренности родителей и их объективности при оценке взаимоотношений с ребенком. Эти вопросы возникают как закономерные при высоком проценте детей с избегающим типом привязанности в исследуемых группах. Тип привязанности, определенный по методикам, в которых ребенок непосредственно вовлечен в процесс исследования, не согласуется с данными детско-родительских опросников, заполненных матерями.

Необходимо отметить ограниченный размер выборки детей; следует проверить результаты работы на большем числе детей.

Мы считаем, что из данной работы можно сделать очень важный с практической точки зрения вывод: не секрет, что детям, рожденным с помощью ЭКО, и их семьям может быть нужна психологическая поддержка. Для того чтобы определить направление психологической помощи, требуется в первую очередь установить, какое влияние оказывает данный вид медицинской процедуры на дальнейшее развитие как ребенка в отдельности, так и семьи в целом. В частности, следует систематически исследовать вопрос, существуют ли различия между особенностями взаимодействия матери и ребенка и привязанности у детей, родившихся в результате ЭКО, и детей, появившихся на свет после естественного оплодотворения.

Литература

1. *Абрамян Л.А.* Эмоциональное самочувствие ребенка в процессе взаимодействия с матерью // Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду / Отв. ред. Л.В. Пименова. Пермь: ПГПИ, 1993. С. 14–18.
2. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
3. *Бурменская Г.В.* Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 5–44.
4. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лебедева Н.Н., Лидерс А.Г.: 2-е изд., расширенное. М.: МПСИ, 2007. 480 с.
5. *Гусарова А.А.* Диагностика привязанности дошкольников и младших школьников к матери на основе проективных методик и особенностей детско-родительских взаимоотношений [Электронный ресурс] // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2011» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, М.В. Чистякова. 1 электронный оптический диск (DVD-ROM) М.: МАКС Пресс, 2011. URL: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2011/1456/24115_9140.pdf (дата обращения: 27.02.2014).
6. *Захарова Е.И.* Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Журнал практического психолога. 1996. № 6. С. 96–104.
7. *Захарова Е.И., Карабанова О.А.* Диагностика характера детско-родительских отношений в пробе на совместную деятельность // Психолог в детском саду. 2002. № 1. С. 23–31.
8. *Ланцбург М.Е., Соловьева Е.В.* Сравнительное исследование материнского отношения к детям раннего возраста, зачатым при помощи ЭКО и спонтанно // У истоков развития: Сборник тезисов участников Четвертой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Под ред. Л. Ф. Обуховой, И. Котляр (Корепановой), А. Сахаровой. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 40–43.

9. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи: 4-е изд. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
10. *Colpin H., Demyttenaere K., Vandemeulebroecke L.* New reproductive technology and the family: The parent-child relationship following in vitro fertilization // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1995. № 36. P. 1429-1441.
11. *Colpin H., Soenen S.* Parenting and psychosocial development of IVF children: a follow-up study // *Hum Reprod*. 2002. № 17(4). P. 1116-1123.
12. *Gibson F.L., Ungerer J.A., McMahon C.A. et al.* The Mother-Child Relationship Following In Vitro Fertilisation (IVF): Infant Attachment, Responsivity, and Maternal Sensitivity // *J. Child Psychol. Psychiat.* 2000. Vol. 41. № 8. P. 1015-1023.
13. *Golombok S., Brewaeys A., Cook R. et al.* The European study of assisted reproduction families: family functioning and child development // *Hum. Reprod*. 1996. № 11(10). P. 2324-2331.
14. *Hvidtjørn D., Jacobsson B.* Cerebral palsy, autism spectrum disorders, and developmental delay in children born after assisted conception: A systematic review and meta-analysis // *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 2009. № 163(1). P. 72-83.
15. *Levy-Shiff R., Vakil E., Dimitrovsky L. et al.* Medical, cognitive, emotional, and behavioral outcomes in school-age children conceived by in-vitro fertilization // *J. Clin. Child. Psychol.* 1998. № 27(3). P. 320-329.
16. *Sheller S.* Understanding Insecure Attachment: A Study Using Children's Bird Nest Imagery // *Journal of the American Art Therapy Association*. 2007. № 24(3). P. 119-127.
17. *Van Balen F.* Children born following in vitro fertilization // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 1999. № 2. P. 31-44.

Interaction with the Mother in Children Born as a Result of in Vitro Fertilization (IVF): Attachment and Parenting Style Features

Dueva A.A.,

Post-graduate Student, Chair of Development Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, a_gusarova@bk.ru

The article is devoted to the social and emotional development of children. We tested and partially confirmed the hypothesis that children born as a result of reproductive technology, less often show reliable attachment type than the naturally born children. Such a pattern may emerge because of the behavior of IVF mothers. The present study involved 11 children aged from 5 years to 6 years 11 months, born as a result of IVF, and 10 control children conceived naturally, as well as their mothers. To collect anamnesis, we used: survey of parents with Child-parent emotional interaction questionnaire, and techniques Analysis of family education, projective drawing techniques Nest drawing and Drawing dialogue aimed at identifying the quality of the child's attachment to his mother and interaction in the dyad, as well as Kaplan method for determining the type of attachment.

Keywords: socio- emotional development of children, child's attachment to his mother, parent-child relationships, in vitro fertilization, parenting styles, projective drawing techniques.

References

1. Abramian L.A. Emotsional'noe samochuvstvie rebenka v protsesse vzaimodeistviia s mater'iu [Emotional well-being of the child in the process of interaction with the mother]. Problemy gumanizatsii vospitatel'no-obrazovatel'nogo protsessa v detskom sadu [Problems of humanisation of upbringing and education in kindergarten]. Perm': PGPI, 1993, pp. 14–18.
2. Bowlby G. Priviazannost' [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p.
3. Burmenskaia G.V. Metodiki diagnostiki priviazannosti k materi rebenka doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [Diagnostic methods of attachment to the mother in preschool and primary school age children]. *Psikhologicheskaiia diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2005, no 4, pp. 5–44.
4. Vozrastno-psikhologicheskii podkhod v konsul'tirovanii detei i podrostkov [Developmental-psychological approach to counseling children and adolescents]. Burmenskaia G.V., eds. 2-e izd., rasshirennoe. Moscow: MPSI, 2007. 480 p.
5. Gusarova A.A. Diagnostika priviazannosti doskol'nikov i mladshikh shkol'nikov k materi na osnove proektivnykh metodik i osobennostei detsko-roditel'skikh vzaimootnoshenii [Attachment diagnostics in preschool and primary school children to the mother on the basis of projective techniques and characteristics of parent-child relationships]. Materialy

Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma "LOMONOSOV-2011" [Proceedings of International youth scientific forum "Lomonosov-2011"]. Andreev A.I., eds. 1 elektronnyi opticheskii disk (DVD-ROM). Moscow: MAKS Press, 2011. Available at: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2011/1456/24115_9140.pdf (Accessed: 27.02.2014)

6. Zakharova E.I. Issledovanie osobennosti emotsional'noi storony detsko-roditel'skogo vzaimodeistviia [A study of features of the emotional side of parent-child interaction]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of practical psychology]*, 1996, no 6, pp. 96–104.

7. Zakharova E.I., Karabanova O.A. Diagnostika kharaktera detsko-roditel'skikh otnoshenii v probe na sovmestnuiu deiatel'nost' [Diagnostics of parent-child relationship via joint activity trials]. *Psikholog v detskom sadu [Psychology in kindergarten]*, 2002, no 1, pp. 23–31.

8. Lantsburg M.E., Solov'eva E.V. Sravnitel'noe issledovanie materinskogo otnosheniia k detiam rannego vozrasta, zachatym pri pomoshchi EKO i spontanno [Comparative study of maternal attitude to young children conceived through IVF and spontaneously]. *U istokov razvitiia. Sbornik tezisov uchastnikov Chetvertoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiia [At the root of development: Abstracts of the participants of the Fourth All-Russian scientific-practical conference on developmental psychology]*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 40–43.

9. Eidemiller E.G., Iustitskis V. Psikhologiiia i psikhoterapiia sem'i [Family psychology and psychotherapy]. 4-e izd. St. Petersburg: Piter, 2008. 672 p.

10. Colpin H., Demyttenaere K., Vandemeulebroecke L. New reproductive technology and the family: The parent-child relationship following in vitro fertilization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1995, no. 36, pp. 1429–1441.

11. Colpin H., Soenen S. Parenting and psychosocial development of IVF children: a follow-up study. *Hum. Reprod*, 2002, vol.17, no. 4, pp. 1116–1123.

12. Gibson F.L., Ungerer J.A., McMahon C.A. et al. The Mother-Child Relationship Following In Vitro Fertilisation (IVF): Infant Attachment, Responsivity, and Maternal Sensitivity. *J. Child Psychol. Psychiat*, 2000, vol. 41, no. 8, pp. 1015–1023.

13. Golombok S., Brewaeys A., Cook R. et al. The European study of assisted reproduction families: family functioning and child development. *Hum. Reprod*, 1996, vol.11, no.10, pp. 2324–2331.

14. Hvidtjørn D., Jacobsson B. Cerebral palsy, autism spectrum disorders, and developmental delay in children born after assisted conception: A systematic review and meta-analysis. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.*, 2009, vol. 163, no. 1, pp. 72–83.

15. Levy-Shiff R., Vakil E., Dimitrovsky L. et al. Medical, cognitive, emotional, and behavioral outcomes in school-age children conceived by in-vitro fertilization. *J. Clin. Child. Psychol*, 1998, vol. 27, no. 3, pp. 320–329.

16. Sheller S. Understanding Insecure Attachment: A Study Using Children's Bird Nest Imagery. *Journal of the American Art Therapy Association*, 2007, vol. 24, no. 3, pp. 119–127.
17. Van Balen F. Children born following in vitro fertilization. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 1999, no. 2, pp. 31–44.

Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы

Улановская И.М.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологических основ новых образовательных технологий, Психологический Институт Российской академии образования, Москва, Россия, iulanovskaya@mail.ru

В новых федеральных государственных образовательных стандартах определены требования к метапредметным результатам начального школьного образования. Для их оценки сотрудниками Психологического института РАО и МГППУ разработан диагностический пакет методов и тестов. Создана компьютерная версия этого пакета. В нее вошли методики «Перестановки» (автор А.З. Зак), «Календарь» (авторы Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова), «Задания из математики» (авторы С.Ф. Горбов, О.В. Савельева, Н.Л. Табачникова), «Составление текста» (автор З.Н. Новлянская). Компьютерный пакет методик позволяет оценить основные метапредметные результаты, связанные с развитием мышления и с овладением средствами учебной деятельности. Две дополнительные методики («Детские задачи» Г.А. Цукерман и «Подсказки» Е.В. Чудиновой) нацелены на диагностику сформированности умения учиться. Использование компьютерного инструментария позволит школе оперативно провести диагностику результатов начального школьного образования, выявить сильные и слабые его стороны, наметить коррекционные программы.

Ключевые слова: метапредметные результаты, компьютерный диагностический пакет, умение учиться, обобщенные мыслительные действия, методика «Перестановки», методика «Календарь», методика «Задания из математики».

В новом федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [9] впервые помимо предметных сформулированы и метапредметные компетенции, которые должны быть освоены учащимися к завершению начальной школы. Шестнадцать метапредметных компетенций, названных в Законе, можно содержательно объединить в четыре группы.

Группа 1. Умение учиться. В эту группу входят следующие метапредметные компетенции: способность учащегося принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности; способность обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения задачи, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения

Для цитаты:

Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Ulanovskaya I.M. Computer package of metasubject results valuation techniques in elementary school [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Сформированное умение учиться проявляется в использовании различных способов поиска, сбора, обработки, анализа и интерпретации информации в соответствии с познавательными задачами [8; 12; 14].

Группа 2. Способность решать творческие задачи. В Стандарте представлены две метапредметные компетенции, сформулированные как освоение способов решения проблем творческого и поискового характера [6; 7] и способность осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах.

Группа 3. Обобщенные мыслительные действия. Сюда входят:

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата [3; 7];

- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии [2];

- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

- овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;

- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;

- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета.

Группа 4. Способность решать социальные задачи [9]. К этой группе можно отнести следующие метапредметные компетенции:

- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих [9];

- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [9].

Появление новых требований предполагает разработку нового диагностического инструментария для адекватной оценки результатов образования.

В 2011 – 2012 гг. коллективом сотрудников Психологического института РАО по заказу МГППУ был разработан пакет методов для оценки сформированности всех 16 метапредметных результатов у выпускников начальной школы. Методики были апробированы в 43 школах г. Москвы (более 2000 детей). Результаты этой апробации были подвергнуты всестороннему статистическому анализу (О.В. Митина, зав. лабораторией количественной психологии факультета Информационных технологий Московского городского психолого-педагогического университета, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. Ломоносова). Была доказана валидность и надежность большинства методов. Это значит, что разработанные методы являются надежным инструментом для дифференцированной количественной и качественной оценки сформированности всего набора метапредметных компетенций. Однако проведение метапредметной диагностики с использованием разработанного пакета занимало много учебного времени, требовало большого объема раздаточного материала, обучения специалистов, ведущих диагностику, технического сопровождения и длительного обсчета и статистического анализа результатов. Поэтому было принято решение создать на базе апробированных методик компактный компьютерный инструмент, доступный для проведения в любой школе при наличии Интернета.

Понятно, что не все метапредметные компетенции можно оценить компьютерными методами. Так, компетенции, входящие в группу социальных метапредметных результатов, не могут быть оценены в ходе индивидуальной работы ребенка по решению компьютерного теста [9]. Поэтому мы вынуждены были ограничить диагностические задачи оценкой тех метапредметных результатов, которые можно выявить в индивидуальной работе ребенка. При этом, учитывая опыт предыдущей разработки, мы старались создать такой диагностический инструмент, чтобы посредством минимального числа тестов получить как можно более богатую и содержательную характеристику сформированности большинства метапредметных компетенций.

Разработанный нами **пакет** рассчитан на три урока диагностической работы ученика.

В него вошли следующие методики:

- «**Перестановки**». Автор – А.З. Зак. Он же сделал и адаптацию методики для компьютерной реализации и разработал ключи для компьютерной оценки результатов;
- «**Задания из математики**». Разработана С.Ф. Горбовым, О.В. Савельевой и Н.Л. Табачниковой. О.В. Савельева адаптировала методику для компьютерной реализации и создала ключи для автоматизированной оценки результатов тестирования;
- «**Календарь**». Разработана Г.А. Цукерман и О.Л. Обуховой. О.Л. Обухова адаптировала методику для компьютерной программы и создала ключи для автоматизированной оценки результатов тестирования;
- «**Детские задачи**». Разработана Г.А. Цукерман, С.Ф. Горбовым, О.В. Савельевой и Н.Л. Табачниковой. О.В. Обухова адаптировала методику для компьютерной программы и создала ключи для автоматизированной оценки результатов тестирования;
- «**Подсказки**». Разработана Е.В. Чудиновой. О.В. Савельева адаптировала методику для компьютерной реализации и создала ключи для автоматизированной оценки результатов тестирования;
- «**Составление текста**». Разработана З.Н. Новлянской. И.М. Улановская адаптировала методику для компьютерной реализации.

Пакет составлен таким образом, чтобы любой ребенок смог сразу приступить к выполнению заданий, т. е. этот пакет не предъявляет никаких особых требований к владению компьютерными технологиями. К каждой методике прилагается подробная инструкция и при необходимости тренажер для освоения способа работы. Программную реализацию пакета выполнил В. Рязанский. Также нами разработаны ключи для

автоматизированной обработки результатов диагностики в показателях, соответствующих содержанию основных метапредметных компетенций.

Рассмотрим каждую методику пакета с точки зрения ее диагностических возможностей.

Методика «Перестановки»

Эта методика позволяет выявить способ, который использует ребенок для решения проблем поискового характера [1; 3; 10]. При эмпирическом способе существенные и несущественные отношения в условиях задачи не различаются, ее решение происходит путем проб и ошибок, способ либо вообще не осознается, либо в нем осознается лишь конкретный состав операций и он целиком не планируется. При теоретическом способе существенные отношения в условиях задачи вычлняются, решение планируется целиком и осуществляется без проб и ошибок, в успешном способе решения осознаются не только конкретные операции, но и, главное, его связь с существенными отношениями. В этом случае решение задачи включает в себя теоретическую часть (когда содержание задачи исследуется с помощью особых познавательных действий) и практическую (когда реально достигается конкретный результат).

Обобщенный подход к решению задач включает в себя следующие основные действия:

- познавательное действие, связанное с исследованием условий задач, направленным на выделение в них существенных отношений, – содержательный анализ;
- регулятивное действие, связанное с осознанием ребенком способа действий по решению задачи и его обобщением на основе выделенных существенных отношений, – содержательная познавательная рефлексия;
- регулятивное действие, связанное с мысленным экспериментированием для разработки целостной программы выполнения необходимых практических действий, – содержательное планирование.

Отмеченные действия взаимосвязаны, но ведущим действием, определяющим подход к решению задачи как теоретический, выступает содержательный анализ [2; 3; 4; 5].

Методика «Перестановки» позволяет оценить все эти действия. Материалом является набор задач, представленных в наглядно-образной форме. Каждая задача состоит из двух матриц, похожих на шахматную доску с сокращенным числом клеток. В разных задачах число клеток варьирует от 4 до 12. В клетки одной матрицы вписаны цифры. В клетки второй – простые фигуры (круг, ромб, пятиугольник и т. п.). Ребенок должен за ограниченное число перестановок (от 1 до 3, как указано в каждой задаче) расположить фигуры так же, как расположены цифры в образце. Причем перестановки нужно делать «в уме» (их нельзя рисовать), а на экране нужно записать, какие клетки участвовали в каждой перестановке. Внепредметное содержание в этой методике выбрано специально, чтобы нивелировать влияние уровня освоения предметных знаний на результат.

В варианте, реализованном в компьютерной версии, методика «Перестановки» включает в себя 12 задач, объединенных в три задания.

Задание 1 предназначено для определения уровня освоения начальных форм познавательной рефлексии. Сначала ребенку предлагается решить три задачи. Две из них построены по одному принципу, а одна (при внешней схожести) предполагает другой способ решения. Когда ребенок решит все три задачи, ему предлагается вопрос, направленный на выявление понимания ребенком способа решения. При этом на экране одновременно представлены все три задачи, те ответы, которые дал ребенок, и разные позиции относительно способа решения этих задач.

Вопрос сформулирован следующим образом:

«Ученики IV класса решили эти задачи и обменялись мнениями.

Т а н я. Задачи 3, 4 и 5 похожи.

О л я. Задачи 3, 4 и 5 разные.

В и к а. Думаю, что похожи задачи 3 и 4, а задача 5 от них отличается.

К а т я. Считаю, что похожи задачи 3 и 5, а задача 4 от них отличается.

Н и н а. Уверена, что похожи задачи 4 и 5, а задача 3 от них отличается.

Кто из учеников прав? (Выбери мнение ученика о задачах, которое ты считаешь самым верным)».

Задание 2 предназначено для определения уровня освоения способов решения проблем поискового характера. В это задание включены три разные по сложности и числу ходов задачи, построенные по единому принципу.

Задание 3 предназначено для определения уровня развития способности действовать «в уме» как исходной для формирования у детей умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия. По числу решенных задач, включенных в задание 3, различаются уровни способности ребенка действовать «в уме» [2; 6].

Методику «Перестановки» предваряют инструкция и компьютерная программа-тренажер. Инструкция дается постепенно, частями. К каждой части инструкции приложены свои тренировочные задания, чтобы проверить, насколько ребенок понял задание. Тренажер также позволяет ребенку освоить способ работы и способ введения ответа. Тренажер работает в режиме непосредственной обратной связи, т. е. любое действие ребенка вызывает «реакцию» компьютера в виде оценки «правильно/ неправильно» и (при ошибочном ответе) содержательного комментария, объясняющего, в чем состоит ошибка. Только пройдя через все тренировочные задания (6 экранов с тренировочными задачами), ребенок получает возможность приступить собственно к решению задач методики «Перестановки». Если ребенок выполняет все тренировочные и основные задания быстро, то он получает возможность вернуться и проверить свою работу или исправить какой-либо ответ.

Методика «Задания из математики»

Методика состоит из четырех заданий: «Целое – части», «Диаграммы», «Последовательности» и «Геометрические фигуры».

По результатам решения всех заданий оцениваются следующие метапредметные результаты:

- освоение способов решения проблем поискового характера (выход за пределы наличной ситуации, преодоление визуальных стереотипов);
- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей;
- выделение закономерностей (на материале числовых рядов):
- умение учитывать несколько признаков (например, вводятся две кодировки числовых рядов);
- - умение работать с моделью в идеальном плане (продолжить ряд, определить, какой элемент ряда будет стоять на X месте);
- умение воспользоваться подсказкой (как один из показателей умения учиться) для решения задач;

- умение использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач:

- -умение переводить и совмещать текст и образно-графический язык (диаграммы, чертежи);

- - умение строить модель, преобразовать модель под новую задачу, соотнести модели друг с другом;

- овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами (на материале геометрических объектов и в зашумленных условиях).

Рассмотрим, как реализуется комплексная метапредметная диагностика в отдельных заданиях.

Задание «Последовательности» нацелено, в первую очередь, на оценку умения ученика выделить основание закономерности и включает в себя несколько задач.

Первые две задачи – тренировочные, они даны для того, чтобы ввести ученика в новый тип задач и убедиться, что задача принята и понятна.

В задаче 3 требуется определить 82-й член последовательности, а такая задача требует обобщенного способа действия (ограничения времени и условий работы просто не позволяют решить эту задачу непосредственно).

В задаче 4 требуется найти основание закономерности в последовательности фигур, но при этом выбрать ответ из предложенных четырех вариантов, в которых фигура заменена цифрой, т. е. перекодирована. Здесь многие ученики попадают в «ловушку», путая цифру-«кодировку» и цифру, обозначающую число (количество).

Задача 5 перекликается с задачей 3, в которой речь идет о члене последовательности с довольно большим номером. Но в данном случае последовательность дана числовая и необходимо найти сумму 36 первых чисел. Ученики, верно выполнившие это задание, демонстрируют умение обобщить сам способ действия, использовать выведенную самостоятельно формулу. Пересчет «вручную» не может быть реализован из-за временных ограничений. К тому же тогда и вероятность ошибки увеличивается.

В задаче 6 в последовательности участвуют два несвязанных признака: цифра и форма фигуры. Чередование каждого из признаков идет по своему правилу, независимо от другого признака. Выделить основания для таких закономерностей труднее, поскольку один признак «заглушает» другой.

Результаты работы детей оцениваются качественно и количественно.

Качественно определяется способность ребенка выделить закономерность, умение учитывать несколько признаков и умение работать с моделью в идеальном плане.

Количественно по результатам предварительной апробации каждому заданию «Последовательностей» приписан балл, соответствующий его статистической трудности. Поэтому работа каждого ребенка может быть оценена как высокий, средний или низкий уровень умения выделять основание закономерности в ходе анализа сложных структурных объектов и как балл, соответствующий числу и сложности решенных задач.

В задании «Целое – части» и задании «Диаграммы» представлены разные формы работы с моделями. Они требуют от учащихся умения использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач.

В двух задачах «Диаграмм» дети должны продемонстрировать умение переводить и совмещать текст и образно-графический язык. В двух задачах «Целое – части» учащиеся должны построить модель, преобразовать модель под новую задачу, соотнести модели друг с другом и с текстом задачи.

В задании «Геометрические фигуры», нацеленном преимущественно на оценку овладения базовыми предметными и межпредметными понятиями, работа детей выстроена особым образом.

Первая задача – тренировочная. В ней дети должны посчитать, сколько на заданном рисунке отрезков и сколько треугольников. Ответив на вопросы задачи, дети могут кликнуть кнопку «Проверка» и увидеть правильные ответы. Таким образом, ребенок имеет возможность сравнить свои ответы с правильными, проанализировать их, сопоставить с условиями задачи (с рисунком). Разобравшись с тренировочным заданием, ребенок переходит к решению трех задач, аналогичных тренировочной. Когда ребенок завершает работу, ему предъявляется таблица. В ней представлены все его ответы, причем правильные выделены зеленым цветом, а ошибочные – красным. Ознакомившись с таблицей, т. е. получив информацию о правильности решения и ошибках, ребенок может вернуться к пройденным заданиям и попробовать решить их еще раз. Таким образом, в методику оценки сформированности базовых предметных понятий включены подсказка и возможность отнестись к основаниям собственных действий (содержательная рефлексия).

В целом, «Задания из математики» отличают следующие особенности:

- хотя эти задания и выполнены на предметном материале, но сама математическая составляющая в них настолько проста, что уровень освоения ребенком предметных знаний не может стать препятствием для выполнения работы;
- дополнительно влияние предметности нивелируется включением тренировочной или обучающей задачи, что еще более уравнивает детей относительно предметного знания;
- метапредметные компетенции «вплетены» в ткань каждой задачи, поэтому именно владение той или иной метапредметной компетенцией определяет результат;
- задания не только позволяют оценить качественно и количественно те метапредметные результаты, на которые непосредственно нацелены, но и дают дополнительную информацию о сформированности умения учиться и освоении способности к рефлексии и оценке своих действий.

Методика «Календарь»

• Для оценки метапредметного результата «Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров» в компьютерный диагностический пакет включены две методики. Методика «Календарь» представляет собой информационный текст, в соответствии с содержанием которого ребенок должен ответить на вопросы и выполнить различные действия [13; 14].

- Текст подобран таким образом, чтобы позволить оценить способность ребенка:
- восстановить ту картину реальности, которая стоит за текстом (воспроизводящее понимание):
 - найти и извлечь нужную информацию из текста;
 - сформулировать выводы и заключения на основе информации, изложенной в тексте;
 - переводить текстовую информацию в форму схемы;
 - читать схему и использовать информацию из текста для ее изменения;

- обобщить информацию, заключенную в текстовом сообщении (рефлексивное понимание):

- использовать авторскую фактологию и логику для реконструкции идей, не упомянутых в тексте, но основанных на прочитанном, т. е. ответить на вопрос: что будет, если...;

- интерпретировать информацию;

- сформулировать и обосновать свое мнение (творческое понимание):

- отрефлексировать способ действия;

- осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации.

Методика представляет собой текст с новой для выпускников начальной школы информацией. Текст разбит на три части. К первой части текста предлагается 6 вопросов и заданий, ко второй – 1 вопрос и к третьей – 6 вопросов и заданий. Во время работы ребенка текст представлен на экране, т. е. ребенок в любое время имеет возможность обратиться к тексту и «вычитать» нужную информацию. Вопросы открытые и закрытые, с единичным и множественным выбором. В заданиях детям предлагается выполнить различные действия, например, отметить цветом на схеме ту часть года, когда светлое время суток увеличивается. Такие вопросы и задания требуют разного уровня читательской грамотности.

За каждый ответ ребенок получает соответствующий заданию балл. В результате ответа на все вопросы к тексту ребенок получает суммарный балл. Максимальный балл для текста «Календарь» – 16. Этот балл складывается из трех групп оценок, характеризующих три типа понимания текста – воспроизводящее (максимальный балл – 5), рефлексивное (максимальный балл – 8) и творческое (максимальный балл – 3). Ответы на отдельные вопросы характеризуют сформированность отдельных читательских умений.

Методика «Календарь» позволяет:

- нивелировать влияние знания/незнания темы на правильность решения (материал выбран так, чтобы информация была одинаково новой для всех учащихся);

- продемонстрировать репродуктивное понимание, рефлексивное понимание и творческое понимание;

- качественно и количественно оценить читательскую грамотность ребенка;

- уточнить умение ребенка работать со схемами и моделями.

Методика «Составление текста»

Эта методика позволяет оценить следующие метапредметные результаты:

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера.

Детям предлагается набор из 9 частей простого и короткого текста (предложения или части предложений). Задание для ребенка: «Восстанови из перепутанных частей текст “Хитрый жук”. Пронумеруй кусочки текста так, чтобы получился связный рассказ и чтобы он соответствовал своему названию. Учти, что среди перепутанных частей есть две неподходящие, которые следует исключить». Части текста подобраны так, что, в принципе, они все могут подойти к содержанию. Поэтому для правильного выполнения задания необходимо вычленивать содержательную задачу, «закодированную» в названии. Таким

образом, методика позволяет оценить способность ребенка не только создать связный текст, но и решить поставленную коммуникативную задачу.

Методика «Детские задачи»

Умение учиться – главный метапредметный результат эффективной работы начальной школы. Полноценное умение учиться понимается как следующие способности человека:

- обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи (рефлексивная составляющая умения учиться);
- находить недостающие знания и осваивать недостающие умения (поисковая составляющая).

Для оценки рефлексивной составляющей умения учиться в нашем пакете используется методика «Детские задачи». Предметом диагностики в ней является умение отличать решаемую задачу от недоопределенной и задавать вопрос о недостающих условиях действия, т. е. отделять известное от неизвестного [8; 12; 14].

Материал методики – серия из 10 задач, отвечающих следующим требованиям:

- среди задач есть задачи решаемые (5 задач) и недоопределенные (5 задач);
- задачи решаемые должны быть относительно легкими, не перегруженными вычислительными сложностями, с освоенным способом решения;
- задачи недоопределенные должны принадлежать к хорошо освоенным классам задач: при внесении недостающего условия они должны решаться знакомым способом;
- инструкция должна напрямую указывать на необходимость поиска недостающих условий решения задачи.

Работа начинается с инструкции. В ней приведены образцы действий в случае верно составленной и в случае недоопределенной задачи.

Инструкция: «Второклассники придумали свои задачи по математике. Они еще не очень хорошо умеют составлять задачи. Сейчас ты оценишь 10 задач второклассников.

Если задача составлена верно, ты запишешь **РЕШЕНИЕ** и **ОТВЕТ**.
Например:

“Лена купила в буфете два пирожка по 2 руб. 50 коп. и стакан сока за 3 руб. Сколько денег заплатила Лена? **РЕШЕНИЕ:** 2 руб. 50 коп. + 2 руб. 50 коп. + 3 руб. = 8 рублей
ОТВЕТ: 8 руб.”

Если задача составлена неверно, ты запишешь **СОВЕТ** второкласснику: как исправить задачу.

Например:

“Лена купила в буфете два пирожка по 2 руб. 50 коп. и стакан сока за 3 руб. Сколько денег осталось у Лены после того, как она заплатила буфетчице?” Эту задачу решить нельзя.
СОВЕТ: Надо знать, сколько денег было у Лены перед покупкой».

Затем ребенку предлагается последовательность экранов с текстами детских задач. Прочитав условие, ребенок должен совершить выбор одной из двух альтернатив. Он может кликнуть кнопку «Решение», определив задачу как решаемую, и тогда перейти на экран, где можно записать решение и ответ к задаче. Если ребенок кликнет «Совет», то попадет на экран, где может в свободной форме сформулировать, как исправить задачу или чего не хватает в условии, чтобы задача стала решаемой.

При оценке детских ответов учитываются два показателя: правильность классификации задачи (0 или 1) и правильность ее решения или доопределения (0 или 1). Таким образом, за каждую задачу ученик может получить максимум 2 балла. Максимальный балл за всю работу – 20. По результатам выполнения методики «Детские задачи» диагностируется умение понять, что в задаче недостает каких-то условий, и умение запросить недостающие условия задачи.

Суть диагностического приема, на котором построена эта методика, состоит в том, что она нарушает привычные стереотипы уроков математики, где школьники решили тысячи задач, про которые было заведомо известно, что они «правильные», так как они сформулированы учителем или учебником. В ситуации диагностики взрослый, проводящий занятие по методике «Детские задачи», сообщает ребенку о самой возможности существования «неправильных» (недоопределенных) задач. Это условие затрудняет даже те действия, которые для школьников относительно просты (решение типовых текстовых задач в одно-два действия). Иными словами, эта методика предлагает детям хорошо освоенные задачи в новой ситуации действия – в ситуации выбора, который до сих пор за них делал учитель и автор учебника.

Результаты апробации говорят о том, что в ситуации выбора между двумя типами задач – «правильными» и «неправильными», решаемыми и недоопределенными – выпускники начальной школы испытывают значительные трудности.

Методика «Подсказки»

Умение пользоваться подсказкой является исходным уровнем поисковой составляющей умения учиться. Это умение диагностируется с помощью методики «Подсказки». Методика строится на материале таких естественнонаучных и лингвистических задач, понятийное содержание которых неизвестно младшим школьникам, но материал которых относительно освоен в житейском опыте.

Для того чтобы обнаружить умение принять содержательную помощь, методика должна состоять из двух последовательно предъявляемых частей.

Первая часть представляет собой набор вопросов по темам, которые не изучались в начальной школе. В данном варианте методики это лингвистические вопросы («шифровки») и вопросы бытовой физики («остывание»).

Вводная инструкция: «Тебе будет предложено несколько заданий. Они могут показаться легкими, а могут быть трудными. Возможно, этот материал тебе незнаком. Постарайся решить то, что сможешь. Если не знаешь, как решать – кликни мышью на значок “?”».

Задание 1. «Здесь зашифрованы слова. Расшифруй их. Вычеркни лишние буквы, для этого кликни мышью на клетку с буквой. Если не можешь решить задачу, нажми “?”».

Ребенку предлагаются три задачи-шифровки разной степени трудности.

Пример:

К	З	К	Н	К	А	К	Й
---	---	---	---	---	---	---	---

Задание 2. «В баки разлили горячую воду из цистерны и поставили на улицу охлаждаться. Баки сделаны из одного материала, наполнены водой доверху и плотно закрыты крышками из того же материала. Какой бак остынет быстрее – А или В ? Кликни нужную букву на рисунке. Если они охладятся одинаково быстро, кликни “=”. Если не можешь решить задачу, кликни “?”».

В задании 2 ребенку предлагаются три задачи, в которых изображены пары комбинаций из баков с разным суммарным объемом и площадью поверхности.

Эти вводные задачи позволяют обнаружить жизненный опыт, знания и умения ребенка по предложенным темам. Результаты их решения помогают зафиксировать, что ученик не владеет общим способом решения класса подобных задач (некоторый житейский опыт и интуиция при этом могут позволить ему справиться с наиболее легкими из предложенных задач, т. е. выполнить задание частично).

После выявления исходного уровня владения предложенным материалом во второй части методики ребенку предлагаются подсказка/помощь (в виде фрагмента текста, описывающего необходимый способ действия, схематических рисунков-образцов решений и пр.) и новые задачи на применение нового знания. Вопросы из первой части и из второй части должны при этом быть одинаковы по общему способу их решения.

Учащийся получает *инструкцию*: «Следующие два задания похожи на предыдущие. Но чтобы научиться решать такие задачи или проверить свое решение, ты можешь воспользоваться Справочником. Внимательно читай Справочник и выполняй задания».

Пример из Справочника для задач «шифровки»: «Чтобы зашифровать текст, нужно через одну или несколько букв вставлять одну или несколько повторяющихся букв. Повторяющиеся сочетания можно чередовать, записывая буквы то в прямом, то в обратном порядке. Например: «ко» и «ок» в шифровке **Кобеокрекогиоксько**. Эта шифровка расшифровывается так: **Кобеокрекогиоксько** – берегись».

Справочник по обеим темам включает в себя и набор упражнений, выполняя которые ребенок может проверить, насколько хорошо он понял и усвоил информацию.

Во второй части работы ребенку предлагаются новые задачи, но по общему способу их решения они аналогичны задачам первой части.

Анализ результатов работы детей по методике «Подсказки» позволяет выявить и оценить:

- умение обнаружить, каких знаний недостает для решения задачи, и воспользоваться справочной информацией для построения способа действия;
- умение реконструировать способ действия (по описанию хода решения задачи и образцу решения; по описанию хода решения задачи и схематическому рисунку);
- умение использовать модель как средство решения задачи;
- умение переводить и совмещать текстовый и образно-графический языки;
- умение преобразовать модель под новые условия задачи.

Выделим **общие принципы**, положенные в основу создания компьютерного **пакета методик диагностики метапредметных результатов** начального школьного образования.

1. Материалом, на котором строится методика, должен быть либо внепредметный материал (как в методике «Перестановки»), либо предметный материал, который точно не изучался в программе начальной школы (как в методиках «Подсказки» или «Календарь»), либо очень простой предметный материал, надежно освоенный абсолютным большинством учащихся к концу IV класса (как в методиках «Детские задачи», «Задания из математики» и др.).

2. Методики моделируют учебную ситуацию, т. е. они построены таким образом, чтобы ребенок не просто дал готовый ответ, но продемонстрировал способ своей работы, различил внешне сходные условия, построил или перестроил модель и т. п.

3. Во всех методиках для ребенка предусмотрена возможность вернуться к предыдущему заданию, внести исправления, потренироваться. В методиках

«Художественные тексты» и «Календарь» тексты доступны ребенку на всех этапах работы (они всегда представлены на экране над окном с заданием или вопросом). Таким образом, сама организация работы дополнительно обеспечивает ребенку возможность сосредоточиться именно на содержании задания и снимает возможное влияние проблем с запоминанием или скоростью чтения и т. п. на результат работы.

4. Каждая методика позволяет оценить и качественно описать сформированность той или иной метапредметной компетенции, но дополнительно – подтвердить или уточнить те метапредметные результаты, которые диагностируются другими методиками, включенными в пакет. Это дает возможность за относительно короткое время (3 урока) получить более полную и надежную оценку основных метапредметных результатов начальной школы.

5. Обработка результатов диагностики проводится в автоматизированном режиме, что делает ее более надежной и объективной. Ответы на открытые вопросы анализируются экспертами по единому Руководству, в котором четко описаны критерии оценки. Эти оценки вносятся в общую базу данных и анализируются по разработанным алгоритмам вместе с оценками, полученными в автоматическом режиме.

6. Для работы с компьютерным пакетом разработан специальный режим, учитывающий принятые гигиенические требования (динамические паузы, перемены).

Литература

1. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
2. *Зак А.З.* Диагностика различий в мышлении младших школьников: оценка готовности к начальной и средней школе. Контроль развития в период 6-10 лет. М.: Генезис, 2007. 160 с.
3. *Зак А.З.* Как определить уровень развития мышления школьника. М.: Знание, 1982. 96 с.
4. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников // Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1984. 152с.
5. *Зак А.З.* Развитие умственных способностей младших школьников. М.: Просвещение; Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1994. 320 с.
6. *Зак А.З.* Различия в мыслительной деятельности младших школьников. Воронеж: МОДЭК; М.: МПСИ, 2000. 192 с.
7. *Зак А.З.* Формирование психических новообразований в учебной деятельности // Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. С. 69–96.
8. *Подшивалова Е.П., Цукерман Г.А.* Становление субъекта учебной деятельности (трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников) // Психологическая наука и образование. 2003. № 2. С. 57–66.
9. *Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М.* Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 4. URL: http://www.psyedu.ru/journal/2013/4/Polivanova_Rivina_Ulanovskaya.phtml (дата обращения: 16.06.2014).
10. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. М., СПб.: Питер, 2003. С. 281–426.
11. *Цукерман Г.А.* Читательская грамотность российских учащихся. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2009 г.) [Электронный ресурс] URL: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm (дата обращения: 16.06.2014).

12. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–89.

13. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Понимание информационных текстов: что меняется за пять лет обучения? // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 3–18.

14. Цукерман Г.А., Суховерша Л.А. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? (Три года лонгитюдного исследования) // Психологическая наука и образование. 2000. № 1. С. 52–63.

Computer Package of Metasubject Results Valuation Techniques in Elementary School

Ulanovskaya I.M.,

PhD (Psychology), Leading Research Associate, Laboratory of Psychological Basis of New Educational Technologies, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, iulanovskaya@mail.ru

The new Federal state educational standards define requirements for metasubject results of primary schooling. For their assessment, diagnostic package and test methods were developed in Psychological Institute of Russian Academy of Education and Moscow State University of Psychology and Education. A computer version of this package is provided. It includes techniques "Permutations" (author A.Z. Zak), "Calendar" (authors G.A. Zuckerman and O.L. Obukhova), "Quests of Mathematics" (authors S.F. Gorbov, O.V. Savelyeva, N.L. Tabachnikova), "Preparation of the text" (author Z.N. Novlyanskaya). The computer package helps to evaluate main metasubject results related to the development of thinking and mastery of the tools of learning activity. Two additional methods ("Children's tasks" by G.A. Zuckerman and "Tips" by E.V. Chudinova) are focused on the diagnosis of formation of the ability to learn. Using computer tools allow schools to quickly diagnose the results of primary school education, to identify its strengths and weaknesses, prepare correction programs.

Keywords: metasubjects results, computer diagnostic package, the ability to learn, generalized mental actions, technique "Permutations", technique "Calendar", technique "Quest of mathematics."

References

1. Davydov V.V. Vidy obobshheniya v obuchenii: 2-e izd. [Types of generalization in training: 2nd ed]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 480 p.

2. Zak A.Z. Diagnostika razlichii v myshlenii mladshih shkolnikov: ocenka gotovnosti k nachal'noi i srednei shkole. Kontrol' razvitiya v period 6–10 let [Diagnosis differences in thinking of younger schoolboys: readiness assessment of primary and secondary school. Control development in the period of 6-10 years]. Moscow: Genезis, 2007. 160 p.

3. Zak A.Z. Kak opredelit' uroven' razvitiya myshleniya shkolnika [How to determine the level of student thinking]. Moscow: Znanie, 1982. 96 p.

4. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshih shkolnikov. Nauchno-issledovatel'skii institut obshhei i pedagogicheskoi psihologii Akademii pedagogicheskikh nauk SSSR [Development of theoretical thinking in primary school children. Research Institute of General and Educational Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences]. Moscow: Pedagogika, 1984. 152 p.

5. Zak A.Z. Razvitiye umstvennykh sposobnostei mladshih shkolnikov [Development of mental abilities of younger students]. Moscow: Prosveshhenie: Gumanitarnyi izdatelskii centr VLADOS, 1994. 320 p.

6. Zak A.Z. Razlichiya v myslitel'noi deyatel'nosti mladshih shkol'nikov [Differences in mental activity younger students]. Voronezh: MODAK; Moscow: MPSI, 2000. 192 p.

7. Zak A.Z. Formirovaniye psihicheskikh novoobrazovaniy v uchebnoi dejatel'nosti. Psihicheskoye razvitiye mladshih shkolnikov: eksperimentalnoye psihologicheskoye issledovaniye [Formation of mental structures in educational activity Mental development of younger schoolboys: An experimental psychological research]. Davydov V.V., ed. Moscow: Pedagogika, 1990. Ch.3, pp. 69–96.

8. Podshivalova E.P., Tsukerman G.A. Stanovleniye subekta uchebnoi deyatel'nosti (trehletnee longitjudnoye issledovaniye mladshih shkol'nikov) [Becoming the subject of educational activities (three-year longitudinal study of younger students)]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological science and education], 2003, no. 2, pp.57–66.

9. Polivanova N.I., Rivina I.V., Ulanovskaya I.M. Revealing skills of elementary school students to work together in situation of socio-cognitive conflict. [Elektronnyi resurs]. Psihologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru [Psychological science and education www.psyedu.ru]. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65849.shtml (Accessed 16.06.2014).

10. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir [Man and the world]. Rubinshteyn S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and the World]. Moscow: Piter, 2003, pp. 281–426.

11. Tsukerman G.A. Chitatelskaya gramotnost rossiiskikh uchashchihsya. Mezhdunarodnaya programma po otsenke obrazovatel'nykh dostizheniy uchashchihsya (2009 g.) [E-resource]. [Russian readers literacy students. International Programme for Student Assessment (2009)]. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm (Accessed 16.06.2014).

12. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitiye uchebnoi samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of Learning Autonomy by the Means of School Education]. Psihologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological science and education], 2010, no. 4, pp. 77–89.

13. Tsukerman G.A., Obuhova O.L. Ponimaniye informacionnykh tekstov: chto menyaetsya za piyat' let obucheniya? [Understanding of information texts that changed in the five years of training?]. Voprosy psihologii [Questions of psychology]. 2012, no. 2, pp.3-18.

14. Tsukerman G.A., Suhoversha L.A. Kak mladshie shkolniki stanoviatsya sub'ektami uchebnoi deyatel'nosti? (tri goda longitjudnogo issledovaniya) [As younger students become subjects of learning activities? (Three year longitudinal study)]. Psihologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological science and education], 2000, no.1, pp.52–63.

Социально-психологическая ситуация как характеристика уникальности образовательного учреждения

Погодина А.В.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии управления факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, allavan@yandex.ru

Котляр М.Л.,

аспирантка кафедры психологии управления факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, moteek@mail.ru

Работа посвящена анализу представлений основных участников учебного процесса (учащихся, педагогов и представителей администрации школы) о различных элементах социально-психологической ситуации в образовательном учреждении. Предполагалось, что содержательные характеристики социально-психологической ситуации отражаются в представлениях основных участников образовательного процесса, по которым можно определять как степень однородности представлений учащихся и педагогов, так и своеобразие социально-психологической ситуации в каждом образовательном учреждении. Описаны ход и результаты исследования, проведенного в г. Москве на базе государственных образовательных учреждений различного профиля (гимназии с углубленным изучением английского языка, общеобразовательной школы с этнокультурным компонентом), в котором приняли участие 308 человек, из них 235 – учащиеся, 73 – педагоги и представители администрации школ. Выявлены особенности представлений различных участников учебного процесса о таких элементах социально-психологической ситуации, как стиль руководства, тип организационной культуры и параметры социально-психологического климата в образовательном учреждении. Описаны значимые различия в выраженности элементов социально-психологической ситуации образовательных учреждений различного типа.

Ключевые слова: образовательное учреждение, социально-психологическая ситуация, организационная культура, стиль управления, социально-психологический климат.

Для цитаты:

Погодина А.В., Котляр М.Л. Социально-психологическая ситуация как характеристика уникальности образовательного учреждения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Pogodina_Kotlyar.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

*Pogodina A.V., Kotlyar M.P. Socio-psychological situation as a characteristic of the educational institution uniqueness [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Pogodina_Kotlyar.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

За последние годы в российской образовательной системе произошли существенные изменения, которые связаны с дифференциацией образовательных учреждений, расширением рыночного сегмента образования, повышением ориентированности учебного процесса на общественные запросы. Изменения затрагивают как организационные, так и содержательные характеристики образования. Кроме того, меняется система управления образовательными учреждениями. В условиях модернизации образования возрастает роль социально-психологических аспектов управления. Эффективность деятельности образовательного учреждения (ОУ), как социальной организации, зависит от таких социально-психологических факторов в сфере управления, как выбор руководителем адекватного стиля управления, согласованность стиля управления и характеристик организационной культуры, степень благоприятности социально-психологического климата и других организационно-психологических характеристик образовательного учреждения.

В рамках данной статьи социально-психологические аспекты управления рассматриваются в контексте понятия «социально-психологическая ситуация». Активное изучение феномена ситуации началось в западной психологии с конца 1950-х годов в рамках направления, которое получило название «психология среды» и объектом которого стала социальная и психологическая среда обитания человека [1; 8]. В последнее время исследования социальных психологов все чаще стали проводиться в контексте ситуационной парадигмы [5]. Социально-психологическая ситуация рассматривается как открытая система, которую определяют, как минимум, два системных образования: система личности и совокупность социально-психологических факторов внешней среды. Несмотря на то, что понятие социально-психологической ситуации не является новым в социальной психологии, содержательная трактовка этого понятия до настоящего времени остается неопределенной. Здесь мы рассматриваем его в организационно-управленческом контексте и имеем в виду сочетание таких социально-психологических характеристик, как организационная культура, стиль руководства и параметры социально-психологического климата.

В своем исследовании мы предприняли попытку выявить и проанализировать характеристики социально-психологической ситуации, сложившейся в образовательных учреждениях города Москвы различного типа.

Теоретико-методической базой для определения стиля руководства образовательным учреждением послужила классификация, разработанная Р. Блейком и Д. Мутоном и получившая название «управленческая решетка» [9]. В рамках этой классификации основными критериями для диагностики стиля руководства являются, с одной стороны, ориентация руководителя на персонал, забота о сотрудниках; с другой стороны – ориентация на организационные задачи и достижение результатов. Вертикальная ось «управленческой решетки» определяет «заботу о людях» по шкале от 1 до 9, а горизонтальная – «заботу о процессе» также по шкале от 1 до 9. При этом авторами выделяется пять основных стилей руководства:

- 1) примитивное управление (модель 1.1), которое характеризуется минимальными показателями как по критерию ориентации на персонал, так и по критерию ориентации на задачу;
- 2) социальное управление (модель 1.9) с преимущественной ориентацией руководителя на установление благоприятных отношений с работниками;

- 3) производственное управление (9.1) с преимущественной ориентацией руководителя на выполнение организационных задач;
- 4) производственно-командное управление (5.5), при котором руководитель пытается сбалансировать оба критерия;
- 5) командное управление (9.9) как наиболее эффективная, по мнению авторов, модель руководства (см. рис. 1).

Феномен организационной культуры как фактора управления стал активно использоваться в настоящее время для анализа условий эффективности деятельности современных организаций различного типа, в том числе и образовательных учреждений. В нашей работе исследование содержательных характеристик организационной культуры (ОК) образовательного учреждения проводилось с помощью методики К. Камерона и Р. Куинна, разработанной на основе их авторской типологии [2]. К основным характеристикам организационной культуры, по мнению исследователей, относятся:

- а) степень стабильности или гибкости организации;
- б) степень ее внешней или внутренней ориентации.

Оба эти измерения образуют четыре типа организационной культуры. Гибкая организация с ориентацией на внутреннюю интеграцию считается *кланом*; стабильная организация с ориентацией на внутреннюю интеграцию – *иерархия*. Гибкая организация с ориентацией на внешнюю дифференциацию – это *адхократия*; стабильная организация с ориентацией на внешнюю дифференциацию – *рынок*. В исследовании использовался вариант методики в модификации В.А. Ясвина, адаптированный для образовательных учреждений [7].

Из числа методических средств, используемых для диагностики социально-психологического климата (СПК), мы остановились на экспресс-методике, которую разработали О.С. Михалюк и А.Ю. Шалыто. Выбор определялся тем, что данная методика позволяет исследовать различные параметры социально-психологического климата, а именно эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты отношений в группе. Эмоциональный компонент характеризуется по критерию привлекательности членов группы друг для друга («нравится-не нравится», «приятный-неприятный»); степень представленности когнитивного компонента определяется по критерию знаний членами группы друг друга («знание-незнание особенностей членов группы»); поведенческий компонент оценивается по критерию «желание-нежелание работать/учиться вместе».

Статистическая обработка полученных в исследовании данных была проведена с помощью процедуры дисперсионного (по F-критерию Фишера), сравнительного (по t-критерию Стьюдента) и корреляционного (по критерию Спирмена) анализа с целью выявления значимых взаимосвязей между различными компонентами социально-психологической ситуации.

Гипотезами исследования послужили следующие предположения:

- представления различных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации внутри образовательного учреждения будут согласованы и однородны;
- социально-психологическая ситуация в каждом образовательном учреждении будет характеризоваться уникальностью;

- между элементами социально-психологической ситуации существует устойчивая взаимосвязь.

Эмпирической базой исследования стали четыре образовательных учреждения (ОУ) г. Москвы:

- ◆ средняя общеобразовательная школа,
- ◆ гимназия с углубленным изучением английского языка,
- ◆ школа с авторской методикой преподавания,
- ◆ школа с этнокультурным компонентом в образовании.

Выборку испытуемых составили различные участники учебного процесса: учащиеся 10-х классов, их педагоги и представители администрации школы. Всего в исследовании приняли участие 308 человек, из них 235 – учащиеся, 73 – педагоги и представители администрации образовательных учреждений.

Работа проходила в несколько этапов: на первом - мы сравнили представления учащихся и педагогов внутри каждого образовательного учреждения; на втором этапе был проведен сравнительный анализ представлений ученического и педагогического коллектива различных образовательных учреждений. По результатам первого этапа оказалось, что представления основных участников учебного процесса о социально-психологической ситуации своего образовательного учреждения характеризуются высоким уровнем сходства, являются практически однородными, в то время как между учебными заведениями наблюдаются значительные различия. В каждом из них выявляется уникальное сочетание социально-психологических характеристик, формирующих конкретную для образовательного учреждения ситуацию. В рамках данной статьи мы остановимся на описании и анализе социально-психологической ситуации в тех образовательных учреждениях, которые наиболее сильно отличаются друг от друга. К этим организациям, по данным нашего исследования, относятся гимназия с углубленным изучением английского языка (далее «английская») и школа с этнокультурным компонентом в образовании (далее «этно»).

В таблице 1 представлены результаты исследования по каждому элементу социально-психологической ситуации, демонстрирующие различия между указанными образовательными учреждениями.

Таблица 1

Результаты анализа средних значений представлений учащихся и педагогов (по критерию Стьюдента)

Тип ОУ Элемент СПС	Английская		Этно	
	Учащиеся	Педагоги	Учащиеся	Педагоги
Клановый тип ОК	25,30	21,92	38,62	35,25
Адхократический тип ОК	20,34	20,28	26,3	27,25

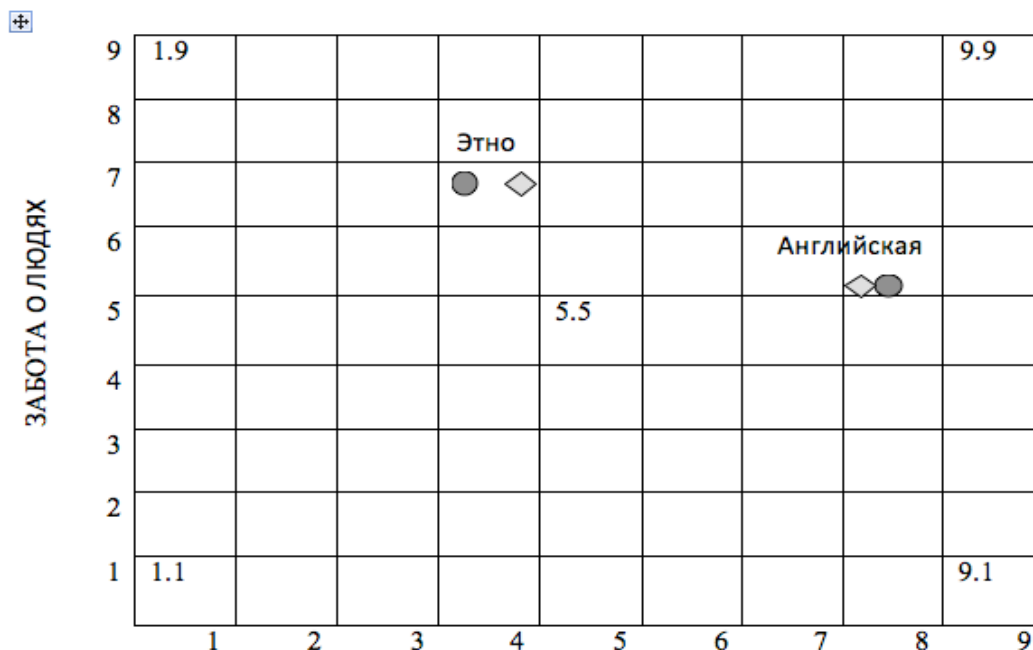
Рыночный тип ОК	24,89	24,53	14,4	15,03
Иерархический тип ОК	29,48	33,27	20,54	22,47
Эмоциональный компонент СПК	0,25	0,33	0,49	0,54
Поведенческий компонент СПК	0,30	0,23	0,40	0,46
Когнитивный компонент СПК	0,57	0,61	0,29	0,33

Обозначения: СПС-социально-психологическая ситуация, ОК – организационная культура, СПК – социально-психологический климат

Еще раз отметим, что в ходе сравнительного анализа (по t-критерию Стьюдента) было выявлено, что внутри каждого образовательного учреждения (в данном случае как в гимназии с углубленным изучением английского языка, так и в школе с этнокультурным компонентом) представления различных участников учебного процесса совпадают, что позволяет говорить о согласованности (при $p < 0.05$) представлений учащихся и педагогов (табл.1).

Обратимся к полученным в ходе исследования результатам и дадим краткую содержательную характеристику социально-психологической ситуации, сложившейся в этих образовательных учреждениях.

Рассмотрим результаты исследования стиля руководства в гимназии с углубленным изучением английского языка и в образовательном учреждении с этнокультурным компонентом (рис. 1).



ЗАБОТА ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Обозначения: ◇ – представления учащихся; ● – представления педагогов

Рис. 1. Результаты изучения стиля руководства в образовательных учреждениях

Как видно на рисунке 1, оценки учащихся и педагогов гимназии с углубленным изучением английского языка попадают в один сегмент квадранта «управленческой решетки», соответствующего стилю руководства, который сочетает в себе элементы командного и производственно-командного стилей управления. Педагоги и учащиеся отметили, что стиль руководства в их организации ориентирован как на достижение образовательных задач, так и на заботу о членах организации. Руководитель достигает определенного уровня качества выполнения образовательных задач, стараясь найти баланс эффективности деятельности и благоприятного морального настроения. Однако в ситуации выбора руководитель не склонен идти на компромисс, и в приоритете окажется образовательный процесс, а не его участники. Тот факт, что учащиеся и педагогический коллектив дали сходную оценку направленности стиля руководства, позволяет сделать вывод о том, что в данном образовательном учреждении руководитель в равной степени заботится о положительном настроении как в педагогическом коллективе, так и в ученической среде.

Стиль управления руководителя школы с этнокультурным компонентом значительно отличается от того, который реализован в гимназии. Учащиеся и педагоги данного учебного заведения оценили стиль управления руководителя своей организации как ориентированный на отношения в коллективе, на создание благоприятной психологической атмосферы. Участники исследования отметили, что при принятии

управленческих решений руководитель ориентируется на выполнение учебных задач в меньшей степени, тогда как моральному и психологическому настрою участников учебного процесса, напротив, уделяет большое внимание. Оценки педагогов и учеников на «управленческой решетке» (рис. 1) располагаются в одном сегменте квадранта, обозначающего «социальное руководство». Как педагоги, так и учащиеся отметили, что в их образовательном учреждении преобладает теплая, дружеская атмосфера, взаимопонимание между различными участниками учебного процесса. Однако при такой сосредоточенности на формировании межличностных отношений достаточно часто складывается ситуация, когда вопросы, касающиеся учебного процесса, остаются вне внимания руководителя.

Таким образом, изучение стиля руководства как элемента социально-психологической ситуации выявило наличие различных особенностей управленческой деятельности у руководителей образовательных учреждений. По представлениям основных участников образовательного процесса, стиль руководства, реализуемый руководителем гимназии с углубленным изучением английского языка, характеризуется как производственно-командный, направленный на поддержание баланса между решением учебных задач и формированием удовлетворительных эмоциональных отношений между сотрудниками, тогда как стиль управления, сложившийся в школе с этнокультурным компонентом, отличается преимущественной ориентацией на межличностные отношения.

Анализ особенностей организационной культуры изучаемых образовательных учреждений также выявил различия в этом элементе социально-психологической ситуации. Результаты диагностики организационной культуры в гимназии с углубленным изучением английского языка представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2

Результаты оценивания организационной культуры учащимися и педагогами гимназии с углубленным изучением английского языка (в баллах)

Типы организационной культуры	Оценка организационной культуры в представлениях педагогов	Оценка организационной культуры в представлениях учащихся
Клан	21,9	25,3
Адхократия	20,3	20,3
Рынок	24,5	24,9

Иерархия	33,3	29,5
----------	------	------

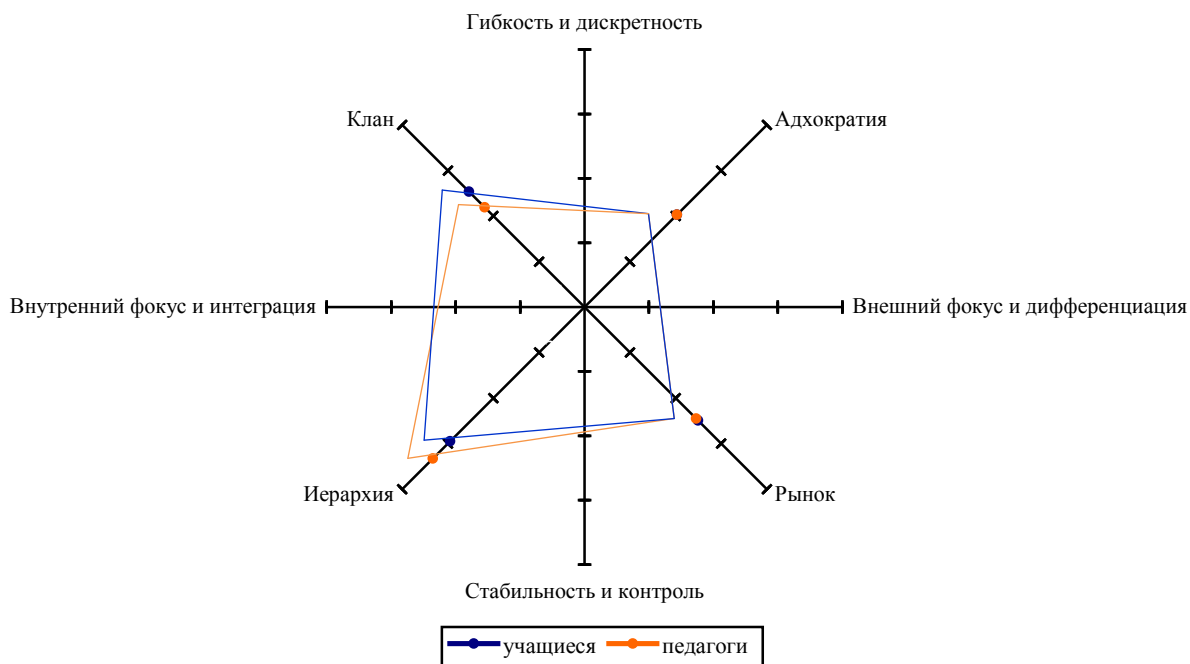


Рис. 2. Профиль организационной культуры гимназии с углубленным изучением английского языка

Как видно из таблицы 2 и рисунка 2, представления учащихся и педагогов об организационной культуре, сложившейся в гимназии с углубленным изучением английского языка, достаточно согласованы. В данном образовательном учреждении сформирована организационная культура смешанного типа, при котором не наблюдается явного доминирования какого-либо из компонентов, но следует отметить, что в представлениях основных участников учебного процесса иерархический тип выражен несколько больше остальных. Такое сочетание элементов различных типов организационной культуры указывает на динамичный, предпринимательский, ориентированный на будущее стиль работы данного образовательного учреждения. Однако творческий стиль и гибкость учебного процесса подчиняются достаточно четкой внутренней дисциплине, существующей в учебном заведении.

Результаты изучения организационной культуры, проведенного в школе с этнокультурным компонентом, представлены в таблице 3 и на рисунке 3.

Таблица 3

Результаты оценивания организационной культуры учащимися и педагогами школы с этнокультурным компонентом (в баллах)

Типы организационной культуры	Оценка организационной культуры в представлениях педагогов	Оценка организационной культуры в представлениях учащихся
Клан	35,3	38,6
Адхократия	27,3	26,5
Рынок	15,0	14,3
Иерархия	22,5	20,5

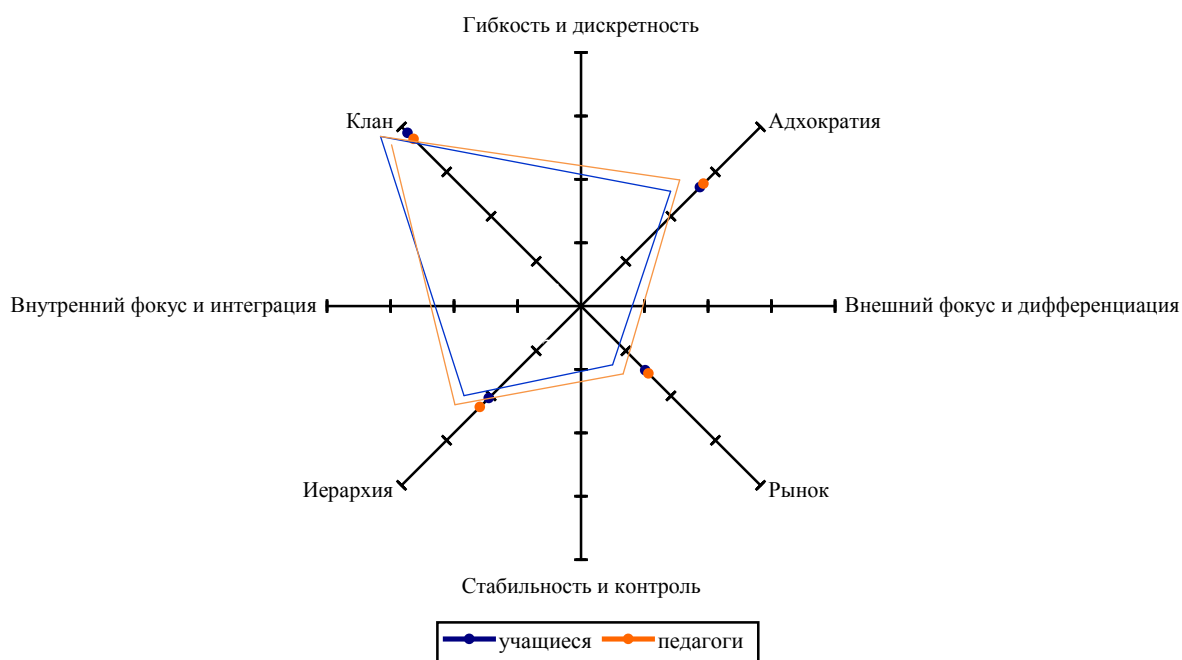


Рис. 3. Профиль организационной культуры образовательного учреждения с этнокультурным компонентом

Как видно из таблицы 3 и рисунка 3, в данной школе существует кланово-адхократическая модель организационной культуры, при этом наиболее широко представлены элементы, характерные для клановой культуры. В учебном заведении приветствуется командная работа, участие педагогов и учащихся в решении возникающих вопросов и атмосфера согласия и взаимопонимания. Стиль общения между различными участниками учебного процесса больше похож на приятельский или дружеский, чем на официальный. Наряду с этим в образовательном учреждении слабо развита иерархическая

структура и минимально представлены элементы рыночной организационной культуры. Учащиеся и педагоги отметили нехватку формальных составляющих образовательного процесса: стандартизации правил, процедур, иерархии, а также недостаточную степень ориентации на будущее при решении образовательных задач, долгосрочном планировании развития образовательного учреждения и его конкурентоспособности по качеству учебного процесса.

Обратимся к анализу представлений различных участников учебного процесса о структуре социально-психологического климата, сложившегося в их образовательных учреждениях (табл. 4).

Таблица 4

Результаты диагностики социально-психологического климата (в баллах)

ГОУ	Компоненты СПК		
	Эмоциональный	Поведенческий	Когнитивный
Гимназия с углубленным изучением английского языка	0,3	0,27	0,59
ГОУ с этнокультурным компонентом	0,52	0,43	0,3

Результаты исследования указывают на то, что в гимназии с углубленным изучением английского языка сложился благоприятный социально-психологический климат, в структуре которого больше всего представлен когнитивный компонент, то есть участники учебного процесса хорошо знают особенности, способности и деловые качества друг друга. Кроме того, в сочетании с благоприятным или имеющим соответствующую тенденцию эмоциональным и поведенческим компонентом когнитивный компонент может положительно отражаться на эффективности взаимодействия для достижения высоких образовательных результатов.

В образовательном учреждении с этнокультурным компонентом структура социально-психологического климата качественно иная. Как учащиеся, так и педагоги связывают степень благоприятности социально-психологического климата с представленностью в его структуре эмоционального и поведенческого компонентов. По их мнению, критерий привлекательности членов коллектива друг для друга имеет большее значение для благоприятной социально-психологической атмосферы в организации, чем критерий знания особенностей друг друга. Основные участники учебного процесса достаточно часто взаимодействуют, при этом основой их совместной деятельности являются именно межличностные симпатии, а не деловые интересы и знание способностей друг друга.

Таким образом, социально-психологический климат в каждом из исследуемых образовательных учреждений имеет разную структуру, что также свидетельствует об уникальности социально-психологической ситуации.

В рамках данной статьи мы остановились на анализе элементов социально-психологической ситуации в двух образовательных учреждениях, между которыми

проявились наиболее сильные различия. Результаты проведенного исследования указывают на то, что внутри образовательного учреждения стиль руководства, организационная культура и социально-психологический климат взаимосвязаны друг с другом и формируют социально-психологическую ситуацию, на фоне которой проходит образовательный процесс.

При проведении корреляционного анализа эмпирических данных (по критерию Спирмена) по всей выборке, включающей, помимо описанных учебных заведений, еще два образовательных учреждения различного профиля (среднюю общеобразовательную школу, школу с авторской методикой преподавания), были выявлены взаимосвязи между исследуемыми составляющими социально-психологической ситуации. При этом обнаружилась неслучайная взаимосвязь как между отдельными элементами социально-психологической ситуации, так и между всеми изучаемыми элементами социально-психологической ситуации в целом.

Таблица 5

Коэффициент корреляции (по критерию Спирмена) между элементами социально-психологической ситуации (при $p < 0.01$)

Элементы социально-психологической ситуации в ОУ	Тип организационной культуры				Направленность стиля руководства		Компоненты социально-психологического климата		
	клан	адхократия	рынок	иерархия	задача	персонал	эмоциональный	поведенческий	когнитивный
Клан	1								
Адхократия	0	1							
Рынок	-0,606	-0,328	1						
Иерархия	-0,635	-0,482	0	1					
Задача	-0,569	-0,348	0,467	0,423	1				
Персонал	0,817	0,253	-0,525	-0,580	-0,546	1			
Эмоциональный	0,664	0	-0,306	-0,493	-0,306	0,640	1		
Поведенческий	0,287	0,272	0	-0,466	0	0,401	0,332	1	
Когнитивный	-0,379	0	0,179	0,289	0,352	0,253	0	0	1

Как видно из таблицы 5, существует ряд неслучайных взаимосвязей между элементами социально-психологической ситуации, а именно:

- ◆ имеет место прямая взаимосвязь кланового типа организационной культуры, стиля руководства, ориентированного на персонал, и эмоционального компонента социально-психологического климата;
- ◆ имеет место прямая взаимосвязь стиля руководства, направленного на задачу, с такими типами организационной культуры как рыночный и иерархический;
- ◆ имеет место обратная взаимосвязь кланового типа организационной культуры с рыночным и иерархическим типами, стилем руководства, направленным на задачу, и когнитивным компонентом социально-психологического климата;
- ◆ имеет место обратная взаимосвязь стиля руководства, ориентированного на заботу о людях, с рыночным и иерархическим типом организационной культуры;
- ◆ чем сильнее в организационной культу
- ◆ ре образовательного учреждения будет выражен иерархический тип, тем более неблагоприятным по эмоциональному компоненту будет социально-психологический климат образовательного учреждения.

Данные, полученные в ходе проведенного исследования, позволяют сделать вывод о том, что социально-психологическая ситуация является уникальной для каждого образовательного учреждения и характеризуется определенным сочетанием изученных социально-психологических явлений.

Выявленная в ходе исследования взаимосвязь между элементами социально-психологической ситуации носит неслучайный характер, что позволяет корректировать существующую ситуацию, путем изменения ее отдельных элементов.

Полученные результаты дают возможность разработать ряд рекомендаций по формированию, развитию и коррекции социально-психологической ситуации для различных участников образовательного процесса: руководителей образовательных учреждений среднего звена, педагогов и сотрудников школьной психологической службы. Они могут быть использованы в практической психологии образования в процессе психологического сопровождения деятельности школьных коллективов и психологического обеспечения эффективности организационного руководства и лидерства в образовательных учреждениях, для разработки программ организационного развития и оптимизации менеджмента в сфере образования, а также в диагностических, коррекционных, развивающих и консультативных целях.

Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2007. 527 с.
2. *Камерон К., Куин Р.* Диагностика и изменение организационной культуры / Под ред. И. В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с.

3. *Красило А.И.* Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n1/62600.shtml> (дата обращения: 05.12.2013).
4. *Красило А.И.* Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды. Часть 2 [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n3/63429.shtml> (дата обращения: 08.12.2013).
5. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999. 429 с.
6. *Черникова Т.В.* Управление развитием образовательного учреждения. М.: ТЦ Сфера, 2005. 304 с.
7. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 368 с.
8. *Argyle, M.* The Social Psychology of Work. Harmondsworth: Penguin. 1972. 715 p.
9. *Blake R., Mouton J.* The Managerial Grid. Houston: Gulf, 1964. 345 p.

Socio-Psychological Situation as a Characteristic of the Educational Institution Uniqueness

Pogodina A.V.

PhD in Psychology, Head of the Chair of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, allavan@yandex.ru

Kotlyar M.L.

Post-Graduate student, Department of Psychology of the Faculty of Management of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, moteek@mail.ru

This paper analyzes the representations of the major educational process participants (students, teachers and representatives of the school administration) concerning the various elements of the socio-psychological situation in the educational institution. We assumed that the substantive characteristics of socio-psychological situation are reflected in the representations of the major participants of the educational process, which can help to define the degree of homogeneity of representations in students and teachers, as well as the uniqueness of socio-psychological situation in an educational institution. We describe the progress and the results of research conducted in Moscow on the basis of state educational institutions of various profiles (gymnasium with intensive study of English secondary school with ethno-cultural component), which was attended by 308 people, 235 of whom were students, and 73 were teachers and representatives of the school administration. We reveal the features of representation of different participants of the educational process about such elements of socio-psychological situation as leadership style, the type of organizational culture and the parameters of social and

psychological climate in the educational institution. We describe significant differences in the expression of the elements of social and psychological situation in educational institutions of various types.

Keywords: educational institution, socio-psychological situation, organizational culture, management style, social and psychological climate.

References:

1. Bern E. *Igry, v kotorye igraut liudi. Liudi, kotorye igraut v igry* [Games people play. People who play the game]. Moscow: Eksmo, 2007. 527 p.
2. Kameron K., Kuin R. Diagnostika i izmenenie organizatsionnoi kul'tury [Diagnosing and changing organizational culture]. Andreeva I.V., ed. Sant-Petersburg: Piter, 2001. 320 p.
3. Krasilo A.I. Problemy diagnostiki psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy. Chast' 1 [Problems of diagnostics of psychological safety of educational environment: Part 1]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no.1. Available at: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n1/62600.shtml> (Accessed: 05.12.2013).
4. Krasilo A.I. Problemy diagnostiki psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noi sredy. Chast' 2 [Problems of diagnostics of psychological safety of educational environment: Part 2]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru, [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no.3. Available at: <http://psyjournals.ru/en/psyedu/2013/n3/63429.shtml> (Accessed: 08.12.2013).
5. Ross L., Nisbett R. *Chelovek i situatsiia. Perspektivy sotsial'noi psikhologii* [Person and the situation. The prospects of social psychology]. Moscow: Aspekt Press, 1999. 429 p.
6. Chernikova T.V. *Upravlenie razvitiem obrazovatel'nogo uchrezhdeniia* [Management of educational institutions]. Moscow: TTs Sfera, 2005. 304 p.
7. Iasvin V.A. *Obrazovatel'naia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu* [Learning environment: from modeling to the design]. Moscow: Smysl, 2001. 368 p.
8. Argyle, M. *The Social Psychology of Work*. Harmondsworth: Penguin. 1972. 715 p.
9. Blake R., Mouton J. *The Managerial Grid*. Houston: Gulf, 1964. 345 p.

Разработка и апробация метода диагностики особенностей развития субъекта общения (ОРСО)

Лиознова Е.В.,

кандидат психологических наук, доцент, педагог-психолог ОУ № 457, Санкт-Петербург, Россия, toana@yandex.ru

Цель статьи – ознакомление с разработкой методики «Особенности развития субъекта общения» (ОРСО). Это новый психодиагностический инструмент для оценки коммуникативных свойств личности – ее характеристики как субъекта общения. Представлены теоретические основания подхода к личности как субъекту общения, предложена структура такого субъекта, включающая два уровня свойств: родовые и видовые. К последним относятся: ответственность в общении, безусловное принятие себя, отношение к партнеру как к безусловной ценности. Методика содержит пять шкал и измеряет степень выраженности этих свойств, а также интегральный уровень успешности общения. Достоверность ответов контролируется шкалой адекватности самооценки. Описаны коммуникативные стили, выявляемые по соотношению видовых свойств. Тест предназначен для мужчин и женщин старше 12 лет и позволяет прогнозировать успешность коммуникации с разными партнерами в различных ситуациях и особенности коммуникативного поведения, взглядов, переживаний респондента. Представлены удовлетворительные показатели критериев качества теста: надежности, валидности и репрезентативности методики ОРСО. Приведены примеры ее применения в научных и прикладных целях и перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: диагностика, субъект, общение, коммуникативный уровень, стиль общения, эффективность тренинга.

Во многих сферах практической жизни в современном мире все большее значение приобретает умение личности успешно взаимодействовать с другими людьми [16]. Это важно для решения целого ряда прикладных задач. Например, поддержание здоровья человека предполагает сохранение, в том числе, его психического благополучия [10], которое нарушается при конфликтах и дискомфорте во взаимодействии с окружающими. Профессиональная карьера в настоящее время все больше зависит не только от специальных знаний и умений, но и от способности работать в команде, выстраивать позитивные отношения с коллегами, находить наставников. Это важно для представителей любых профессий, однако на первый план это умение выходит в целой группе субъектов центрированных специальностей [8], ориентированных на реализацию изменений в другом человеке. Сюда относятся преподаватели [15], управленцы, врачи, секретари и т. д. Для них успешное взаимодействие – основной рабочий инструмент. И, конечно, определяющее

Для цитаты:

Лиознова Е.В. Методика диагностики особенностей развития субъекта общения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lyosnova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Lioznova E.V. The diagnostic method of communication subject development features [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lyosnova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

значение коммуникативные свойства имеют для благополучной частной жизни: комфортного взаимодействия с соседями, семьей, друзьями и близкими.

В связи с важностью проблемы реализуются разные теоретические подходы к пониманию и, соответственно, измерению коммуникативных особенностей личности, успешности ее общения. Активно исследуются как общие закономерности процесса общения ([2; 4 и др.], так и его структурные составляющие [1; 3], характеристики трудных партнеров [5] и другие аспекты.

В нашей работе мы абстрагируемся от ситуации взаимодействия, особенностей партнера. Акцент делается на рассмотрении человека как субъекта общения, структуре этой личностной ипостаси, прогнозировании достижения им успешности в общении, выявлении ресурса развития человека в этой области. При этом мы исходим из понимания субъекта общения как индивида, организующего «процесс влияния знаковыми средствами на выбранного им подобного себе партнера, направленный на согласование намерений и проявляющий взаимоотношения» [6, с. 96]. Говоря об успешном общении, мы учитываем его специфику по сравнению с успешностью деятельности, поскольку «показатели успешности общения и деятельности имеют разную иерархическую структуру» [12, с. 102]. «Ведущими показателями успешности общения могут считаться субъективные оценки самих участников процесса, и в некоторых, частных, случаях к ним добавляется объективное соотношение цели и результата» [12, с. 102]. То есть под успешным общением мы понимаем субъект-субъектное взаимодействие знаковыми средствами, удовлетворяющее каждого из партнеров. Это и есть наиболее адекватное, оптимальное общение, которое свободно реализует развитый субъект. И чем лучше он организует процесс общения, тем успешнее оно становится.

Разрабатывая этот подход, мы пришли к построению теоретической модели субъекта общения, описывающей наиболее общие характеристики психики, которые определяют успешность общения [11].

В структуре субъекта общения было выделено «две группы свойств: родовые – характеристики субъекта любого вида жизнедеятельности и видовые – специфичные для субъекта именно общения» [11, с. 40]. К родовым свойствам развивающегося субъекта, на наш взгляд, относятся: 1) наличие внутренне обусловленной направленности активности (все более осознаваемой); 2) способность ориентироваться на существенные связи и отношения, формирующая адекватные когнитивные установки, включая объективно интернальную; 3) рост свободы выбора поведения за счет снижения эмоциональной загруженности. К видовым свойствам относятся: 1) субъективное принятие на себя ответственности за процесс и результат взаимодействия; 2) безусловное самопринятие; 3) отношение к партнеру как к безусловной ценности. «Формирование именно этих свойств, на наш взгляд, является необходимым и достаточным условием становления субъекта общения» [11, с. 45].

Сравним предложенные характеристики с основополагающими параметрами личности, которые характеризуют ее как субъекта [17], выделенными другими авторами на основе анализа ряда работ философско-психологического плана. «К ним относятся: преобразовательная активность, целенаправленность, осознанность, целостность, автономность, свобода, гармоничность» [17, с. 218].

Как видим, наши характеристики лишь частично перекрываются предложенными другими авторами (в части активности, целенаправленности, осознанности и свободы). Автономность, на наш взгляд, во-первых, не характерна для субъекта общения, а, во-вторых, может являться и характеристикой объекта, например в замкнутой системе. Целостность и гармоничность для нас являются скорее следствием, чем условием развития субъекта общения.

В целях измерения как уровня развития субъекта общения (позволяющего прогнозировать успешность общения данного человека в разных ситуациях, с разными партнерами), так и уровней развития видовых свойств субъекта общения (структура которых демонстрирует типичные формы поведения и перспективы личностного развития) нами разработана методика «Особенности развития субъекта общения» (ОРСО) [12].

Методика представляет собой опросник, включающий 45 высказываний. Испытуемому надо оценить свое согласие или не согласие с каждым из предложенных высказываний и степень уверенности в ответе (от 1 – сомневаюсь, до 3 – точно). Время заполнения – 10–12 мин. Отвечать можно как письменно, так и устно (возможны разные формы фиксации ответов), как «на слух», так и при визуальном предъявлении, как в группе, так и индивидуально. Опросник рассчитан на лиц обоих полов, начиная с подросткового возраста (с 12 лет).

Методика содержит пять шкал, каждая из которых состоит из двух подшкал, позволяющих дать более содержательную характеристику испытуемого.

Первая шкала – **Адекватность самооценки**. Ее задача – оценить достоверность, степень соответствия ответов реальности. При этом не разделяются неадекватность, связанная с неискренностью оценок, и неадекватность, обусловленная недостаточностью рефлексии испытуемого или невнимательным прочтением утверждения: здесь не важно, обманывает он нас сознательно или обманывается сам. Шкала включает в себя пять высказываний, представленных двумя подшкалами: *Адекватность относительно прошлого* – три предложения (например: «Я – человек, который ни разу ни в чем не солгал») и *Адекватность относительно настоящего* – два предложения (например: «Я всегда воспринимаю человека совершенно объективно – независимо от моей к нему симпатии или антипатии»).

Низкие оценки по этой шкале требуют дополнительного рассмотрения ответов с целью определить, старается ли респондент показать себя в более привлекательном свете, обманывается ли на свой счет или имеет место невнимательное заполнение бланка ответов. При низких оценках тестирование можно повторить, создав более мотивирующую и доверительную обстановку.

Высокие оценки по этой шкале свидетельствуют о добросовестном, искреннем выполнении теста, о высказывании суждений на основе своего максимально широкого социального опыта; повышают уверенность в достоверности результатов методики.

Вторая шкала – **Уровень развития субъекта общения**. Ее цель – определить степень успешности испытуемого в сфере коммуникации.

Она включает в себя две подшкалы по пять вопросов в каждой. Подшкала *Прямая самооценка коммуникативной успешности* (например: «Общаясь, я обычно чувствую себя свободно и спокойно») отражает высказанную выше идею, что коммуникативно успешный человек доволен своим общением. Подшкала *Проективная оценка собственной успешности* демонстрирует ее проявление через оценку партнеров (например: «Мне часто встречаются неприятные люди»). В ней реализована идея о том, что человек с затруднениями в общении может проецировать свои негативные переживания на партнеров, считая их «плохими», «невоспитанными», «злыми» и т. п.

Низкие оценки по этой шкале говорят о сложностях, возникающих у человека в процессе коммуникации. Общение для него является тяжелой и малоэффективной деятельностью. Он испытывает трудности в выстраивании межличностных отношений.

Высокие оценки по этой шкале говорят о зрелом поведении человека в ситуации межличностного взаимодействия, о том, что и он сам, и его партнеры оценивают общение, как правило, как успешное (создающее доброжелательные отношения, эффективное). Редкие случаи неудачного взаимодействия рассматриваются таким субъектом как ценный опыт для самосовершенствования.

Третья шкала – **Принятие на себя ответственности за процесс и результат взаимодействия** – отражает степень интернальности, осознания своей ответственности в общении.

Если в деятельности интернальность субъекта является объективной характеристикой процесса (в любой деятельности ответственность за результат объективно лежит на субъекте, а не на объекте деятельности), то в общении ситуация иная. Поскольку общение является субъект-субъектным взаимодействием [13], постольку объективно ответственность лежит на каждом из партнеров, каждый из них может изменить ситуацию. Субъективно же люди склонны либо преимущественно перекладывать ответственность на партнера (экстернальный локус-контроля – низкие оценки по шкале), подчеркивая его вину или свою беспомощность, либо принимать ответственность на себя (интернальный локус-контроля – высокие оценки по шкале), фиксируясь на своей вине или на своих возможностях изменить ситуацию. Именно последняя установка – осознание своего вклада в ситуацию – является психологически конструктивной.

Третья шкала разделяется на две подшкалы, содержащие по пять вопросов каждая: *Интернальность в коммуникативных неудачах* (например: «Иногда, именно из-за влияния партнера, я поступаю не так, как надо») и *Интернальность коммуникативных достижений* (например: «Я умею контролировать свои отношения с окружающими»).

Четвертая шкала – **Безусловное самопринятие** – свидетельствует об отношении человека к самому себе.

Она подразделяется на две подшкалы, содержащие по пять вопросов каждая: *Целостное принятие себя без условий и оценок* (например: «Я принимаю себя целиком, не разделяя в себе достоинства и недостатки») и *Страх внешней оценки* (например: «При встрече с новыми людьми я боюсь произвести плохое впечатление»).

Низкие оценки по этой шкале свидетельствуют о том, что человек оценивает себя в зависимости от внешней эффективности, достижения тех или иных принятых в обществе целей (хорошая учеба, одобряемый в его кругу брак, престижная работа, высокая зарплата и т. д.). Отсутствие подобных атрибутов вызывает негативные чувства. В процессе общения это приводит к настойчивым попыткам доказать свою значимость в сравнении с партнером, настоять на своем.

Высокие оценки по этой шкале характерны для человека, уважающего и ценящего себя независимо от мнения окружающих и эффективности деятельности в данное время. Он ориентирован на свои внутренние ценности, которые могут не совпадать с общепринятыми, способен идти по жизни своим уникальным путем. Такой человек не сравнивает себя постоянно с другими, что высвобождает его внимание в общении для фиксации на предмете разговора и реакциях партнера.

Пятая шкала – **Отношение к партнеру как к ценности** – отражает значимость для субъекта другого человека.

Она включает в себя две подшкалы, содержащие по пять утверждений каждая: *Направленность на взаимодействие, интерес к другим людям* (например: «Я скорее углублен в себя, меня мало волнуют другие люди») и *Толерантность, терпимость к иным взглядам* (например: «Меня раздражают люди, нарушающие принятые мною правила и традиции»).

Низкие оценки по этой шкале говорят о незаинтересованности в других людях, неуважительном отношении к их взглядам и мнениям. При таком подходе человек стремится решить свои проблемы за счет партнера, не учитывая его потребности и интересы.

Высокие оценки свидетельствуют о понимании важности других людей для личности, об уважительном отношении к их опыту и взглядам. При взаимодействии человек стремится найти общие цели, сформировать взаимный интерес.

Если данные первой («адекватность») и второй («уровень») шкал демонстрируют степень развития субъекта общения, то соотношения результатов измерения по третьей, четвертой и пятой шкалам свидетельствуют о коммуникативном стиле личности (по аналогии с интеллектуальным уровнем и когнитивным стилем). То есть один и тот же уровень успешности общения может быть достигнут разными способами. Сумма шкал «адекватности» и «уровня» достоверно (на уровне значимости $p=0,00$, при R-Спирмена, равной 0,49 для количества испытуемых $N=1438$) коррелирует с суммой шкал, отражающих видовые свойства (третья, четвертая и пятая шкалы).

Можно выделить семь коммуникативных стилей [9, с. 58–59], каждому из которых для удобства применения даны образные наименования.

При относительно более высоких значениях третьей шкалы («ответственность») по сравнению с четвертой и пятой шкалами стиль называется «виноватый». Представитель этого стиля активно ищет подход к другим людям, активно проявляется в их совместной деятельности, берет на себя даже излишнюю ответственность. При этом он игнорирует как свои интересы, так и интересы партнера. Это приводит к чувству дискомфорта у всех участников взаимодействия.

Второй стиль – «эгоист» – высокие показатели четвертой шкалы («самопринятие») относительно третьей и пятой шкал. Этот человек вполне доволен собой, включая свое умение общаться, а неизбежно возникающие с партнером трудности относит на счет последнего. При этом ни сам партнер, ни поиск путей взаимодействия с ним «эгоиста» не интересуют.

Третий стиль – «слуга» (показатели пятой шкалы – «ценность партнера» выше показателей третьей и четвертой). Это довольно безынициативный в общении человек, не отстаивающий свои интересы, но повышенно ориентированный на мнения и интересы партнера.

Четвертый стиль – «манипулятор». У него относительно высокие показатели по третьей и четвертой шкалам по сравнению с пятой. Это человек, стремящийся достигать своих целей в общении, ищущий подходы к партнеру, ценящий себя. Но свои задачи он решает без учета интересов другого, за счет него, воспринимая партнера как средство для достижения цели.

Пятый стиль – «фаталист». У него относительно низкие показатели по третьей шкале (по сравнению с показателями четвертой и пятой). Такой человек уважает себя и партнера, но не видит своего вклада в ситуацию взаимодействия. При таких условиях он легко общается с людьми, близкими ему по духу, но не ищет подходов ко всем остальным (по возможности просто ограничивает общение с «неподходящими» людьми).

Шестой стиль – «жертва». Здесь относительно высокие показатели по третьей и пятой шкалам по сравнению с показателями четвертой шкалы). С этим человеком хорошо общаться: он ищет подход к партнеру, старается для него, учитывает его интересы. Но поскольку себя «жертва» не ценит, свои интересы она не отстаивает. В результате такие люди часто испытывают дискомфорт, чувствуют себя использованными, не получают удовольствия от взаимодействия с другими.

Последний стиль – «гармоничный» (все три шкалы видовых свойств общения выражены примерно в равной степени). В поведении представители этого стиля не проявляют особую (повышенную или пониженную) выраженность какого-либо свойства. Они могут и свободно, успешно общаться (при высоких значениях каждого из свойств), подобно «маяку», привлекая к себе окружающих, демонстрируя при этом стратегии

развитого субъекта общения, и быть очень неуспешными, одинокими, как заброшенная, никого не заинтересовавшая «ветошь» (при гармонично низких оценках), а также общаться на среднем уровне, если показатели третьей, четвертой и пятой шкал имеют промежуточные значения.

Таким образом, результаты теста не только прогнозируют вероятность успешного общения (высокую у развитого субъекта и низкую при небольших показателях шкалы «успешности» с учетом адекватности), но и демонстрируют, в какой области (ответственности, самооценки или толерантности) находится ресурс развития личности.

Разработка теста проходила в течение почти десяти лет путем последовательного подбора высказываний, в наибольшей степени отражающих теоретические основания. Контингент, на котором обрабатывалась методика, составил порядка 3 000 человек.

Рассмотрим показатели критериев качества теста.

Ретестовая надежность определялась у нескольких групп путем повторного предъявления теста (табл. 1). При этом была получена достоверная корреляция в каждой группе, что свидетельствует об устойчивости, надежности результатов.

Таблица 1

Ретестовая надежность методики при ее повторном предъявлении

Номер п/п	Временной интервал	Количество испытуемых	Колебания (по шкалам) R-Спирмена	Уровень достоверности р
1	2 месяца	29 чел.	0,50-0,65	0,006-0,001
2	2 месяца	181 чел.	0,28-0,58	0,0001-0,0000
3	3 месяца	35 чел.	0,57-0,77	0,0003-0,0000

Внутренняя согласованность проявилась в достоверной корреляционной связи двух частей теста (на 183 респондентах R-Спирмена колебался от 0,28 до 0,54, р от 0,0001 до 0,000000 по отдельным шкалам).

Рассмотрим свидетельства репрезентативности теста.

Выборка стандартизации составила около 1,5 тыс. человек. Тестирование проводилось на людях, по разным причинам попавших в сферу деятельности психолога. Это было фронтальное исследование учащихся школ, их родителей, студентов разных специальностей, руководителей и специалистов различных городов РФ и стран ближнего зарубежья, проходивших повышение квалификации. Из них женщины составили 76,5 %, мужчины 23,5 %, что отражает реальное соотношение людей, которым может пригодиться данная методика. В выборку вошли люди от 12 до 85 лет (табл. 2).

Таблица 2

Распределение выборки стандартизации по возрастам

Категория	Школьники	Студенты	«Молодежь»	Зрелые	Пожилые
Возраст (лет)	12–17	18–22	23–36	37–60	60–85

Количество (%)	5,3	11,3	37,9	45,4	2,2
----------------	-----	------	------	------	-----

Средний возраст обследуемых составил 35 лет (стандартное отклонение – 10,7).

Проверка репрезентативности по критерию Колмогорова–Смирнова дала коэффициент z с колебаниями для разных шкал от 1,293 до 3,327, что с достоверностью от 0,000 до 0,071 при $N=1445$ отвергает гипотезу о нормальности распределения [14, с. 41].

Учитывая, что нормальность распределения показателей не является обязательным условием качества теста [18], было проведено сравнение частей. Весь массив данных испытуемых был случайным образом расщеплен на две примерно равные части. Сравнение этих частей по критерию Манна–Уитни [14, с. 73] показало, что они достоверно не различаются (коэффициент u Манна–Уитни для разных шкал колебался от 86 до 731, уровень достоверности различий p – от 0,19 до 0,95). Таким образом, распределение тестовых баллов можно считать устойчивым, относящимся к одной генеральной совокупности, а тестовые нормы репрезентативными.

Рассмотрим показатели валидности.

Оценка конструктивной валидности производилась путем выявления согласованности данных теста ОРСО с внешним критерием – прямой оценкой удовлетворенности общением – и с уже введенными в психологическую практику методами.

Поскольку под успешным общением мы понимаем ситуацию, при которой все участники взаимодействия удовлетворены его ходом, нескольким группам испытуемых было предложено оценить каждого из участников группового взаимодействия с точки зрения его умения успешно общаться, а также дать прямую оценку своей успешности общения. Сумма средних показателей по группе и самооценки была принята за реальный показатель успешности общения человека.

Статистический анализ показал, что на группе из 264 человек существует достоверная связь ($p=0,0001$ при R -Спирмена, равном 0,39) между показателем успешности общения и суммой шкал «успешности» и «адекватности» ОРСО. Аналогичные данные получены на другой группе в 42 человека ($p=0,026$ при $R=0,34$), а также на группе в 52 человека ($p=0,0004$ при $R=0,47$) и на других группах.

Аналогично были получены данные (на выборке $N=129$ человек) о достоверной связи шкал методики ОРСО с показателями уже принятых к использованию тестовых инструментов (табл. 3).

Таблица 3

Связь шкал ОРСО с другими тестами

Номер п/п	Шкала ОРСО	Тест	R-Спирмена	p-уровень
1	2	3	4	5
1.	Уровень развития субъекта общения	Тест психической адаптации Роджерса–Даймонда	0,57	0,000000
2.	Адекватность	Шкала лжи в «Мини-Мульт»	0,51	0,000000
3.	Интернальность	Шкала интернальности в межличностных отношениях «УСК»	0,50	0,000000

4.	Самопринятие	Шкала самопринятия SPS Столина	0,44	0,000000
5.	Отношения к партнеру	Шкала «Взгляд на природу человека» САТ Шострома	0,30	0,00048

Эти данные также свидетельствуют о валидности предлагаемой методики.

Таким образом, методика ОРСО является репрезентативным, надежным и валидным инструментом определения особенностей развития субъекта общения, что позволяет рекомендовать ее к использованию.

В теоретическом плане данная методика может быть применена для установления проявлений коммуникативной субъектности в поведении, переживаниях и взглядах человека. Именно это качественное и количественное своеобразие общения человека, прогнозируемое на основе успешности и коммуникативного стиля, позволяет нам говорить об измерении степени развития общего уровня и отдельных свойств субъекта общения.

Важным может быть вопрос установления факторов развития особенностей субъекта общения, например, путем сравнения этих особенностей у ребенка и его родителя, людей разных возрастов и т. д.

Опыт практического использования методики ОРСО связан с отбором как лиц помогающих профессий (психологов, социальных работников, нянь), так и сотрудников других профессий, чье внимание будет фиксировано на целях деятельности, а не на переживании неудач в межличностных отношениях.

Мы использовали этот метод в консультировании для выявления ведущих зон коммуникативного дискомфорта, а также для скорейшего установления доверительного контакта с клиентом (особенно при его сопротивлении). Например, если клиент обращается с психосоматическими жалобами и отрицает при этом коммуникативные трудности, то методика позволяет дать адекватный социально-психологический портрет клиента, что вызывает доверие к консультанту.

Мы активно использовали методику также при оценке успешности коррекционного воздействия, при фиксации эффективности консультативной и тренинговой работы, предполагающих развитие субъектных свойств. Для этого измерения осуществлялись перед началом и после окончания серии консультаций или тренинга. Полученные различия шкальных значений позволяли участникам процесса объективировать свои субъективные впечатления.

В настоящее время проходит апробацию детская форма этой методики – ОРСОд – для детей от 7 до 12 лет, которая позволит увидеть возрастную динамику становления субъекта общения более целостно.

Учитывая относительную простоту и компактность методики, надеемся, что развитие диагностического инструментария в этой области окажется полезным как психологам, так и специалистам других областей деятельности.

Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди (Психология человеческих взаимоотношений). Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. 162 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.

3. *Ивашов А.Н., Заика Е.В.* Методика исследования коммуникативных установок личности [Электронный ресурс]. 2012 г. URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-4413.html> (дата обращения: 01.11.2013).
4. *Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. СПб.: «Питер», 2001. 544 с.
5. *Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д.* Психология затрудненного общения. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 288 с.
6. *Лиознова Е.В.* К понятию субъект общения // Вестник СПбГУ. 2006. Сер. 6. № 4. С. 192–198.
7. *Лиознова Е.В.* Методические рекомендации к тесту «Особенности развития субъекта общения» (ОРСО). СПб: ЦНПР ММК-интернейшнл, 2014. 25 с. (в печати).
8. *Лиознова Е.В.* Образовательный консалтинг в повышении квалификации // Материалы межрегиональной научно-методической конференции «От декларативного знания к практике. Дидактические основы проведения тренингов и консалтингов» / Под ред. Н.К. Горшуновой. Курск: КГМУ, 2013. С. 62–67.
9. *Лиознова Е.В.* Развитие коммуникативной культуры: знания через установки // Высшее образование сегодня. 2009. № 8. С. 56–59.
10. *Лиознова Е.В.* Системный подход к сохранению психического здоровья детей в ОУ // Материалы международной научной конференции «Актуальные проблемы психиатрии, психотерапии, клинической психологии семьи и детства: организация, диагностика, лечение, реабилитация, подготовка специалистов и работа в мультидисциплинарной команде». XI Мнухинские чтения / Под ред. Д.Ю. Шигашова др. СПб.: СПбГПМА, 2013. С. 259–263.
11. *Лиознова Е.В.* Структура субъекта общения в свете идей Б.Г. Ананьева о субъекте // Вестник СПбГУ. 2008. Сер. 12. Вып.1. С. 39–45.
12. *Лиознова Е.В.* Успешность общения // Вестник СПбГУ. 2006. Сер. 6. № 1. С. 101–106.
13. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.
14. *Митина О.В.* Математические методы в психологии: Практикум. М.: Аспект Пресс, 2008. 238 с.
15. *Петрушихина Е.Б.* Социально-психологические особенности взаимодействия классного руководителя с учащимися [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образования. PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/index.phtml> (дата обращения: 15.01.2014).
16. *Рыбалко Е.Ф.* Психологическая структура субъекта общения [Электронный ресурс] // psychodic.ru. 2010. URL: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=3266> (дата обращения: 12.01.2014).
17. Субъект общения // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когнито-Центр, 2011. 312 с.
18. *Шмелев А.Г.* Репрезентативность психометрического теста [Электронный ресурс] // Фонд знаний «Ломоносов». Энциклопедия, 2010. URL: <http://www.epistemeana.ru/enc/ru/encyclopedia:0129560> (дата обращения: 29.10.2013).

The Diagnostic Method Features of Communication Subject Development (ORSO)

Lioznova E.V.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Educational Psychologist, Educational Institution number 457, St. Petersburg, Russia, toana@yandex.ru

The purpose of the article is familiarization with the development of questionnaire "Features of communication subject development" (ORSO). This new psychodiagnostic tool assesses communicative personality traits, its characteristics as the subject of communication. We present the theoretical foundation of the approach to the personality as a subject of communication, propose a structure of such subject, including two levels of properties: generic and specific. The latter include the responsibility in communication, unconditional acceptance of self, attitude to the partner as an absolute value. The questionnaire comprises five scales and measures the level of these features, as well as integrated communication success rate. The accuracy of responses is controlled by the scale of the adequacy of self-esteem. We describe communication styles, revealed by the ratio of the generic properties. The test is intended for men and women older than 12 years and allows to predict the success of communication with different partners in different situations and features of communicative behavior, attitudes, experiences of the respondent. We presented satisfactory performance criteria of test quality: reliability, validity and representativeness of the ORSO technique, provide examples of its application in scientific and applied purposes and prospects for future work.

Keywords: diagnosis, subject, communication, communicative level, communication style, effectiveness of the training.

References

1. Bern Ie. Igrы, v kotorye igraiyut liudi (Psihologiya chelovecheskih vzaimootnoshenii) [Games people play (Psychology of human relationships)]. Ekaterinburg: LITUR, 2000. 162 p.
2. Bodalev A.A. Lichnost' i obshhenie. [Personality and communication]. Moscow.: Pedagogika, 1983. 272 p.
3. Ivashov A.N., Zaika E.V. Metodika issledovaniia kommunikativnykh ustanovok lichnosti. [The methodology of the study of communicative settings personality], 2012. [Elektronnyi resurs] Available at: <http://lib.convdocs.org/docs/index-4413.html> (Accessed 01.11.2013).
4. Kunicina V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. Mezhlichnostnoe obshhenie [Interpersonal communication]. St. Petersburg: Publ. Piter, 2001. 544 p.
5. Labunskaya V.A., Mendzherickaya Iu.A., Breus E.D. Psihologiya zatrudnennogo obshheniia. [Psychology difficulty of communication]. Moscow: Izdatel'skii centr Akademiia, 2001. 288 p.
6. Lioznova E.V. K poniatiiu subekt obshheniia [To the concept of the subject of communication]. *Vestnik SPbGU [Bulletin of St. Petersburg University]*, 2006. Ser. 6, no. 4, pp. 192–198.
7. Lioznova E.V. Metodicheskie rekomendatsii k testu «Osobnosti razvitiia subekta obshheniia» (ORSO). [Methodical recommendations to the test «Peculiarities of the development of the subject of communication» (ORSO)]. St. Peterburg: CNPR MMK – international, 2014. 25 p. (v pechatii).

8. Lioznova E.V. Obrazovatel'nyi konsalting v povyshenii kvalifikacii [Educational consulting in professional development]. *Materialy mezhhregional'noi nauchno-metodicheskoi konferencii "Ot deklarativnogo znaniia k praktike. Didakticheskie osnovy provedeniia treningov i konsaltingov"* [Materials of interregional scientific conference "From declarative knowledge to practice. Didactic principles of training and consulting"]. Kursk: KGMU, 2013, pp. 62-67.

9. Lioznova E.V. Razvitie kommunikativnoi kul'tury: znaniia cherez ustanovki [Development of the communicational culture: knowledge through mindsets]. *Vysshee obrazovanie segodnia [Higher education today]*, 2009, no. 8, pp. 56-59.

10. Lioznova E.V. Sistemnyi podhod k sohraneniu psicheskogo zdorov'ia detei v OU [A systematic approach to the conservation of mental health of children in the education institution]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferencii "Aktual'nye problemy psikiatrii, psioterapii, klinicheskoi psikhologii sem'i i detstva: organizaciia, diagnostika, lechenie, reabilitaciia, podgotovka specialistov i rabota v mul'tidisciplinarnoi komande"*. [Proceedings of the international scientific conference "Actual problems of psychiatry, psychotherapy, clinical psychology, family and childhood: the organization, diagnosis, treatment, rehabilitation, training and work in a multidisciplinary team"]. 11 Mnuhinskie chteniia. St. Petersburg, 2013, pp. 259-263.

11. Lioznova E.V. Struktura subekta obshhenija v svete idej B.G.Anan'eva o subekte [The structure of the subject of communication in the light of the ideas B.G.Anan'eva on the subject]. *Vestnik SPbGU [Bulletin of St. Petersburg University]*, 2008. Ser. 12, vip.1, pp. 39-45.

12. Lioznova E.V. Uspeshnost' obshhenija [The success of communication]. *Vestnik SPbGU [Bulletin of St. Petersburg University]*, 2006. Ser. 6, no. 1, pp. 101-106.

13. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii. [Methodological and theoretical issues in psychology]. Moscow: Nauka, 1984. 445 p.

14. Mitina O.V. Matematicheskie metody v psikhologii: Praktikum. [Mathematical methods in psychology: Workshop]. Moscow: Aspekt Press, 2008. 238 p.

15. Petrushikhina E.B. Social'no-psihologicheskie osobennosti vzaimodeistviia klassnogo rukovoditel'ia s uchashhimisia [Social and psychological characteristics of the class teacher interaction with students]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie PSYEDU.ru. [Psychological Science and Education www.PSYEDU.ru]*, 2013. no.2. Available at:

<http://psyedu.ru/iournal/2013/2/index.phtml> (Accessed 15.01.2014).

16. Rybalko E.F. Psihologicheskaiia struktura subekta obshheniia [The psychological structure of the subject of communication]. *Psychodic.ru*. 2010. Available at: <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=3266> (Accessed 12.01.2014).

17. Subiekt obshheniia [The subject of the communication]. *Psihologiia obshheniia. Ienciklopedicheskii slovar' [Psychology of communication. encyclopedic Dictionary]*. Bodalev A.A., ed. Moscow: Kogito-Centr, 2011. 312 p.

18. Shmelev A.G. Rerezentativnost' psihometricheskogo testa [Elektronnyi resurs] [The representativeness of the psychometric test]. *Fond znaniia «Lomonosov». Ienciklopediia [Fund of knowledge "Lomonosov". encyclopedia]*. 2010. Available at: <http://www.epistemeana.ru/enc/ru/encyclopedia:0129560> (Accessed 29.10.2013).

Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной (1914–2014)

Серова О.Е.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник группы истории отечественной психологии «Научный архив», ФНГУ «Психологический институт» Российской академии образования, Москва, Россия, s_olga953@mail.ru

Гусева Е.П.,

кандидат психологических наук, заведующая группой истории отечественной психологии «Научный архив», ФНГУ «Психологический институт» Российской академии образования, Москва, Россия, pauch_arhiv@mail.ru

Представлен обзор юбилейных мероприятий Психологического института, посвященных 100-летию его Торжественного открытия, которые были подготовлены и проведены совместно с Московским городским психолого-педагогическим университетом. Приведена краткая историческая справка; воспроизведен событийный ряд двух дней конференции. Научные мероприятия, состоявшиеся в ее рамках, выявили широту спектра научно-психологических исследований, которые в настоящее время проводятся сотрудниками института, подтвердили их практическую значимость для совершенствования процесса психологического образования и продемонстрировали готовность Психологического института к творческому решению современных социокультурных проблем.

Ключевые слова: Психологический институт, юбилейные мероприятия, пленарное заседание, круглый стол, мастер-классы, научно-просветительская программа.

Для цитаты:

Серова О.Е., Гусева Е.П. Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г.Щукиной (1914-2014) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Serova_Guseva.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For references:

Serova O.E., Guseva E.P. International Chelpanov Readings 2014: Moscow Scientific and Practical Conference on the 100th anniversary of the Grand Opening of Psychological Institute named after L.G. Schukina (1914-2014) [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Serova_Guseva.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

22–23 апреля 2014 г. состоялись юбилейные мероприятия, посвященные 100-летию Торжественного открытия Психологического института.

Психологический институт им. Л.Г. Щукиной, создание которого навсегда останется связанным с именами двух славных сынов нашего отечества – выдающегося ученого и организатора науки Георгия Ивановича Челпанова и известного мецената Сергея Ивановича Щукина, был открыт при Московском Императорском университете и начал свою деятельность в 1912 г. Через два года он представлял собой сформировавшееся научное учреждение, способное на высоком профессиональном уровне решать фундаментальные и практические задачи психологии и психологического образования. 23 марта (5 апреля) 1914 г. состоялся официальный акт его Торжественного открытия.

Это событие вызвало широкий резонанс в мировом научном сообществе и, по оценкам прессы тех лет, стало настоящим «праздником русской науки». Торжественное открытие Психологического института объединило все слои образованного общества: профессора крупнейших столичных и провинциальных университетов, деятели министерств и округов, предприниматели и студенты поздравляли Москву и Россию с обретением «дворца психологической науки».

В адрес Института пришли десятки писем и телеграмм из университетов Европы, Америки, университетских городов России. Ученые, чье научное творчество составило славу мировой науки, – В. Вундт, В. Штерн, К. Марбэ, О. Кюльпе, К. Штумпф, И. Павлов, И. Сикорский, А. Нечаев, В. Чиж, А. Лазурский и другие – посчитали за честь прислать Г.И. Челпанову свои поздравления. В. Вагнер назвал открытие института событием «огромной важности в духовной жизни России». Для молодого поколения психологов – студентов Московского университета – институт мыслился цитаделью и национальным, и «всечеловеческим» делом науки.

На церемонии открытия с программной речью выступил директор института Г.И. Челпанов. Говоря о задачах Психологического института, он раскрыл широкую перспективу будущего психологии как пути интеграции психологической науки и университетского образования.

Научная традиция, заложенная творческим гением Г.И. Челпанова, и сегодня составляет фундамент инновационных исследовательских программ современной психологии и стратегии развивающего личностно ориентированного обучения поколения будущих психологов.

Юбилейная Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной (1914–2014) была направлена на решение фундаментальной культурно-исторической задачи по сохранению и преумножению великого научного наследия создателей московской психологической школы, анализу и широкому освещению его роли в генезисе мировой психологической мысли. Конференция состоялась в рамках ежегодно проводимых институтом Челпановских чтений, новым этапом в 20-летней истории которых стало осуществление российско-украинского договора «Международные Челпановские чтения 2012–2014». Крупные международные форумы состоялись в 2012 г. в городе Мариуполе – на родине Георгия Ивановича и в 2013 г. в Киеве – городе, где так блестяще началось его профессиональное восхождение. В 2014 г. эстафету их проведения приняла Москва – город научной славы Г.И. Челпанова, где ученому удалось воплотить свою мечту и создать Психологический институт, научная деятельность которого продолжается уже более века.

«Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института (1914–2014)» были подготовлены ФГНУ «Психологический институт» РАО и Научным архивом ФГНУ ПИ РАО совместно с ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический

университет» при поддержке РГНФ и при содействии Федерации психологов образования России, Московского отделения Российского психологического общества, Московского государственного университета им. М.И. Ломоносова, ФГБНУ «Институт психологии», Института психологии им. Г. Костюка НАПН Украины, ГВУЗ «Приазовский государственный технический университет», ГВУЗ «Переяслав-Хельницкий государственный педагогический университет им. Г. Сковороды», Восточно-Европейского института психологии.

Председателем программного и организационного комитетов по ее подготовке и проведению являлся ректор МГППУ, доктор психологических наук, профессор, академик РАО *В.В.Рубцов*.

Программа конференции включала широкое обсуждение актуальных историко-психологических и социокультурных проблем в рамках двух крупных направлений – «Психологическая школа Г.И.Челпанова и пути решения социокультурного запроса современного общества» (22 апреля) и «Традиция фундаментальных исследований и практика современной научно-образовательной среды: формат взаимодействия» (23 апреля). Реализация программы первого дня конференции состоялась в Психологическом институте, второго – в аудиториях МГППУ.

Пленарное заседание началось демонстрацией видеofilmа «Событие огромной важности в духовной жизни России: к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной». Фильм показал живую преемственность поколений ученых Психологического института и вызвал горячий эмоциональный отклик всех собравшихся в Большой аудитории¹.

Как и 100 лет назад, в адрес института звучали приветственные речи и поздравления. Самые добрые слова и пожелания высказали: директор Департамента науки и технологий МОН РФ *В.С. Салихов*, декан факультета психологии МГУ, д. псих. н., проф., акад. РАО, главный ученый секретарь Президиума РАО *Ю.П. Зинченко*, зам. директора по науке Института психологии, чл.-корр. РАН, д. псих. н., проф. *А.В. Юревич*, д. псих. н., проф., почетный акад. РАО *Д.Б. Богоявленская*, д. псих. н., проф. *Л.Ф. Шеховцова*, д. псих. н., проф. *Л.И. Ларионова*, д. псих. н., проф. *И.П. Маноха*, к. т. н., проф. *Г.К. Дорожко*. Были зачитаны приветственные адреса от министра образования и науки РФ *Д.В. Ливанова*, президента Российской академии образования *Л.А. Вербицкой*, ректора С.-Петербургской православной духовной академии архиепископа Петергофского *Амвросия*, ректора Московской православной духовной академии архиепископа Верейского *Евгения*, директора Берлинского института прикладных исследований в области общественных наук проф. *Г. Вицлака* (Германия), научного советника, проф. *Х. Кюна* (Германия), директора инклюзивной школы *Пауля и Шарлотты Книзе Б. Данике* (Германия), руководителя проектов развития школ федеральных земель *Бремена и Бранденбурга Г. Хеннига* (Германия), проф. Римского университета «Сапиенца» *С. Ведджети* (Италия), президента Федерации греческих обществ Украины, засл. деятеля культуры *А.И. Проценко-Пичаджи* (Украина) и др.

Специально для Торжественного заседания записала видеоприветствие искренний друг Психологического института *Татьяна Майар-Парэн* – внучка Г.И. Челпанова, которой не удалось вследствие нездоровья приехать из Парижа в Москву. В своем приветствии она поздравила всех сотрудников с юбилеем, поблагодарила за бережное отношение к памяти Г.И. Челпанова и пожелала Институту творческого долголетия.

На пленарном заседании в знак уважения и благодарности за добросовестный труд и преданность психологической науке и образованию почетных научных наград – «Медаль Г.И. Челпанова» I и II степени, «Серебряный Ψ» и «Золотой Ψ», «Личный Почетный знак» –

¹ Фильм подготовлен к юбилею института ведущим научным сотрудником группы истории отечественной психологии «Научный архив», к. псих. н. *О.Е.Серовой*.

удостоились ученые Психологического института, представители трех поколений его сотрудников, а также украинские коллеги – за сохранение культурной традиции челпановской школы. Награды вручил акад. РАО *В.В. Рубцов*.

Психологический институт приветствовал дипломантов юбилейного конкурса 2014 года «Научное наследие Г.И. Челпанова и психология будущего» – аспирантов МГППУ. К 100-летию Торжественного открытия Психологического института решением объединенной комиссии Психологического института и Московского психолого-педагогического университета по выдвижению на конкурс лучших научно-исследовательских проектов 2014 года среди молодых ученых Почетным дипломом за инновационный подход в решении интегративных научно-психологических задач современного образования были награждены 8 аспирантов МГППУ. Награды вручили заслуженные сотрудники ПИ РАО, выдающиеся отечественные психологи академики РАО *Г.Г. Граник, И.В. Дубровина, Д.Б. Богдавленская*.

От лица всех сотрудников института и от себя лично будущих светил психологии напутствовала известный российский психолог, зав. лаб. психологии учения, проф. *Е.Д. Божович*.

Последующая часть пленарного заседания была посвящена выступлениям с научными докладами, в разных аспектах раскрывающими его основную тему: «Интеграция науки и образования – путь развития Психологического института» (проф. *В.В. Рубцов*, Москва); «Научное наследие Г.И.Челпанова и современная психология» (С.Б. Малых – и. о. директора ПИ РАО, д. псих. н., проф., акад. РАО, Москва); «Главная дата в истории психологии» (*А.Н. Ждан* – проф. кафедры общей психологии МГУ, д. псих. н., чл.-корр. РАО, Москва); «Методология и методы исследования в психологии личности на рубеже веков» (*Т.Д. Марцинковская* – зав. лаб. психологии подростка ПИ РАО, д. псих. н., проф., Москва); «Г.И.Челпанов и система “новой” науки психологии: анти-интродукты XXI века» (*И.П. Маноха* – ректор Восточно-Европейского университета, д. псих. н., проф., Киев); «Об актуальности проблемы “мозг и душа” в современной психологии» (*Л.Ф. Шеховцова* – д. псих. н., проф. С.-Петербургской православной духовной академии, С.-Петербург); «Роль и значение научно-методического Центра им. Г.И.Челпанова для популяризации на Украине научных идей великого ученого и педагога» (*Г.К. Дорожко* – зав. каф. интеллектуальной собственности и права ПГТУ, директор Центра им. Г.И.Челпанова, проф., Мариуполь). Доклад зав. лаб. психологии одаренности ПИ РАО, д. псих. н., проф. *Е.И. Щеблановой* «О современных подходах и многолетних традициях изучения проблемы одаренности в Психологическом институте» был заслушан во второй части первого дня конференции.

Прения по докладам продолжились и в перерыве за чаем и фруктами, которыми, по доброй традиции, унаследованной от организаторов Торжественного открытия 1914 года, участников конференции угощали в исторической Малой аудитории института.

Тематика круглых столов (работа которых началась во второй половине дня) была близка каждому из собравшихся на их заседания, поскольку посвящалась памяти юбиляров 2014 года – П.П. Блонского, А.А. Смирнова, М.В. Соколова, Л.В. Шеншева, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной и Н.С. Лейтеса – ученых, личные и творческие встречи с которыми стали поворотными в научной биографии многих сотрудников, аспирантов и докторантов Психологического института. На обсуждение был выдвинут вопрос об актуальности звучания их научного наследия в наши дни – «Историческое прошлое или Научная перспектива современных исследований?» и «Проблема индивидуальных различий и одаренности: современный взгляд». Свою точку зрения на проблему высказал зав. отделом эпистемологии и логики ИФ РАН, д. ф. н, проф., чл.-корр. РАН, академик РАО *В.А. Лекторский*, подчеркнувший уникальную роль Психологического института в развитии мировой психологической мысли и высокий потенциал методологической значимости наследия его ученых в ситуации парадигмальных изменений в современной науке. Выступления

Д.Б. Богоявленской, Н.Я. Большуновой (НГУ), Е.П. Гусевой, М.К. Кабардова, А.А. Мелика-Пашаева, Е.О. Смирновой, Е.И. Щеплановой и др., в которых личные воспоминания были переплетены с научным анализом исследовательской деятельности ученых-юбиляров и поиском перспективных линий при обращении к ее результатам в преломлении запросов современной психологии, не оставили никого равнодушными. *А.Н. Ждан* подняла проблему нравственной оценки профессиональной деятельности ученого. Выступление *О.Н. Юдиной* практически воскресило незаслуженно забытое имя отечественного психолога *Л.В. Шеншева*. Всеми участниками был отмечен высокий уровень тактического руководства обсуждением, который продемонстрировали модераторы дискуссий *Т.Д. Марцинковская* и *Н.Л. Карпова*.

Завершением насыщенного научными событиями первого дня конференции стал концерт фортепианной музыки в Большой аудитории. Лауреат международных конкурсов студентка Московской консерватории *Анна Алексеева* исполнила прелюдии Ф. Шопена и этюды-картины С.Рахманинова на знаменитом рояле, который выбрал для Психологического института академик АПН СССР Б.М. Теплов, обладатель абсолютного музыкального слуха и исследователь психологии музыкальных способностей.

Форма проведения второго дня конференции являлась нестандартной для юбилейных мероприятий, но для вечного труженика, каким всегда был и остается Психологический институт, она оказалась очень гармоничной. 23 апреля все научные лаборатории и группы института провели мастер-классы для студентов МГППУ и участников конференции. Присутствующие на мастер-классах получили возможность познакомиться с новейшими научно-психологическими исследованиями, что называется, «из первых рук» и поразмышлять над данными этих исследований непосредственно вместе с их авторами.

На обсуждение аудитории были представлены материалы следующих научных исследований: «Воспитание психологической грамотности и психологической культуры школьников» (к. псих. н. *А.Д. Андреева*, к. псих. н. *Е.Е. Данилова*); «Детерминанты развития и формирования целостной индивидуальности» (д. псих. н. *М.К. Кабардов*, д. псих. н. *А.К. Осницкий*, д. псих. н. *Т.Н. Разуваева*); «Дифференциальный подход к осознанной саморегуляции: диагностика и результаты исследований» (д. псих. н. *В.И. Моросанова*, д. псих. н. *Л.И. Ларионова*, *О.Г. Власова*); «Индивидуальные образовательные траектории и индивидуальные стратегии обучения» (д. псих. н. *И.С. Якиманская*, к. псих. н. *Е.П. Носова*); «Критериальные модели оценки научного вклада ученых» (к. псих. н. *Л.А. Карпенко*, *И.Р. Айрапетян*, *А.В. Гуревич*); «Модель творческого междисциплинарного обучения и психолого-педагогическая система поддержки и развития одаренных детей» (д. псих. н. *Е.И. Щепланова*, д. псих. н. *Н.Б. Шумакова*, к. псих. н. *Е.С. Белова*); «Нормативный подход к диагностике: тесты умственного развития, опирающиеся на социально-психологический норматив» (д. псих. н. *М.К. Акимова*, к. псих. н. *С.В. Ярошевская*); «Основные направления работы группы психологии общения и реабилитации личности» (д. псих. н. *Н.Л. Карпова*, д. псих. н. *Т.И. Пашукова*, к. псих. *Т.А. Попова*, к. псих. н. *М.М. Данина*, *А.А. Голзицкая*); «Особенности поликультурной социализации школьников» (д. псих. н. *Т.Д. Марцинковская*, к. псих. н. *Е.И. Изотова*); «Позиция субъекта учения: психологические критерии и диагностический инструментарий изучения» (д. псих. н. *Е.Д. Божович*, *О.Д. Черкасова*); «Проблемы современных исследований теории и практики психологического консультирования и психотерапии» (д. псих. н. *Ф.Е. Василюк*, к. псих. н. *Н.В. Кисельникова*); «Психологические корреляты восприятия музыки различных культурных традиций» (д. п. н. *А.В. Торопова*, к. биол. н. *И.Н. Симакова*); «Психологические механизмы социализации и формирования идентичности подростков и молодежи» (д. псих. н. *Т.Д. Марцинковская*); «Психологические основы разработки школьных учебников: история создания и перспективные направления» (д. псих. н. *Г.Г. Граник*, к. филол. н. *Н.А. Борисенко*, *С.В. Шишкова*, *К.В. Миронова*); «Психологические реалии

художественного развития детей» (д. псих. н. *А.А. Мелик-Пашаев*, к. псих. н. *З.Н. Новлянская*, к. псих. н. *А.А. Адаскина*); «Психология и педагогика раннего возраста» (д. псих. н. *Е.О. Смирнова*, к. псих. н. *С.Ю. Мещерякова*); «Психология личностно-профессионального развития и карьерного роста: модели, условия, средства» (д. псих. н. *Л.М. Митина*, к. псих. н. *Л.В. Брендакова*, *М.И. Антоян*); «Психология творческих способностей: методы выявления и сопровождения одаренных детей» (д. псих. н. *Д.Б. Богоявленская*); «Профессиональное мышление психологов: процесс решения практических задач» (д. псих. н. *Н.И. Чуприкова*, к. псих. н. *Н.П. Локалова*); «Развивающие ресурсы инноваций в системе современного школьного образования» (к. псих. н. *Н.И. Поливанова*, к. псих. н. *М.А. Янишевская*, к. псих. н. *И.В. Ривина*, к. псих. н. *И.М. Улановская*); «Семейные источники индивидуальных различий» (д. псих. н. *М.С. Егорова*); «Современная отечественная психогенетика и образование» (к. псих. н. *Ф.И. Барский*); «Современные социально-психологические исследования больших групп» (д. псих. н. *И.Г. Дубов*); «Экопсихология развития: взаимодействие и субъектность» (к. псих. н. *Ш.Р. Хисамбеев*).

В целях повышения уровня объективности анализа психологического материала некоторыми лабораториями для проведения мастер-классов были приглашены (в качестве со-ведущих и участников обсуждения) психологи из научных центров России, внедряющие инновационные предложения сотрудников института в собственную исследовательскую практику и обладающие независимыми результатами такого внедрения – д. псих. н. *Н.Я. Большунова* (Новосибирск), д. псих. н. *В.Г. Грязева-Добшинская* (Челябинск), д. псих. н. *Л.М. Колпакова* (Казань), д. псих. н. *Л.И. Ларионова* (Иркутск), к. псих. н. *Т.В. Гармаева* (Улан-Удэ), к. псих. н. *Т.М. Землянухина* (Борисоглебск), к. псих. н. *О.А. Устинова* (Кемерово).

Оценка потенциала перспектив применения данных научных исследований в педагогической практике была проведена представителями профильных кафедр факультетов психологии образования, социальной психологии, консультативной и клинической психологии и лаборатории диагностики одаренности МГППУ. В качестве оппонентов выступили специалисты университета: д-ра психол. наук – *В.А. Гуружапов*, *С.В. Нартова-Бочавер*, *Л.Ф. Обухова*, *Н.Н. Толстых*, канд. психол. наук – *С.С. Белова*, *Е.В. Воробьева*, *Т.А. Егоренко*, *С.В. Зайцев*, *С.В. Кожухарь*, *Д.В. Лубовский*, *Т.А. Мешкова*, *В.А. Орлов*, *А.К. Пащенко*, *О.Д. Пуговкина*, *С.П. Санина*, *О.В. Рубцова*, *И.Б. Умняшова*, *О.В. Рычкова*, *В.С. Юркевич*, *Е.А. Мухортова*, *А.П. Новгородцева*, *И.А. Самкова*, *С.С. Трофимов*, *М.А. Шерина*.

Интенсивность обратной связи, интерес к прояснению теоретических и методологических вопросов, желание овладеть методическим и диагностическим ресурсом, предложенным учеными, явились индикаторами того, что традиция фундаментальных научных исследований и практика образовательной среды нашли необходимые параметры для продуктивного формата взаимодействия.

Во второй половине последнего дня конференции сотрудниками группы истории отечественной психологии «Научный архив» *Е.П. Гусевой*, *О.Е. Серовой* и *В.И. Козловым* была проведена научно-просветительская программа «Психологический институт: путешествие во времени», которая началась у Памятной доски 1914 года в холле института и закончилась у стендов музейной экспозиции «Г.И. Челпанов: документальные страницы творческой биографии». Наиболее активными участниками программы оказались историк психологии, к. псих. н. *С.А. Богданчиков* (Ярославль), доцент ГПУ им. А.Н.Герцена, к. псих. н. *О.Н. Рудыхина* (С.-Петербург), доцент Института права БашГУ, к. юрид.н. *Е.И.Козырева* (Уфа). Огромный интерес был проявлен участниками ко второму изданию монографии «Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования» (М., СПб.: Нестор-история, 2013), подготовленному сотрудниками группы. Присутствующие обменялись мнениями по актуальной проблеме состояния современных историко-психологических исследований и

необходимости активизации работы по восстановлению и популяризации материалов истории формирования отечественных научно-психологических школ.

«Международные Челпановские чтения 2014: Московская конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института (1914–2014)» выявили широту спектра научно-психологических исследований, проводимых сотрудниками института, подтвердили их практическую значимость для совершенствования процесса психологического образования, продемонстрировали готовность Психологического института к творческому решению социокультурного запроса XXI века.

Работа выполнена при поддержке гранта РФНФ №14-06-14029.

International Chelpanov Readings 2014: Moscow Scientific and Practical Conference on the 100th Anniversary of the Grand Opening of Psychological Institute named after L.G. Schukina (1914-2014)

Serova O.E.,

PhD (Psychology), Leading Research Associate, Group of the History of Russian Psychology "Scientific Archive", Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, s_olga953@mail.ru

Guseva E.P.,

PhD (Psychology), Head of the Group of the History of Russian Psychology "Scientific Archive", Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, nauch_arhiv@mail.ru

We provide an overview of the commemorative events in Psychological Institute marking the 100th anniversary of its grand opening, which were prepared and conducted together with the Moscow State University of Psychology and Education. A brief historical background is provided; the events during two days of the conference are observed. Scientific events that took place within it revealed the wide range of scientific and psychological studies that are currently done by the Institute's employees, have confirmed their implications for improving the process of psychological education, and demonstrated a willingness Psychological Institute of the creative solution of modern socio-cultural problems.

Keywords: Psychological Institute, anniversary events, plenary sessions, round tables, workshops, scientific and educational program.

This work was supported by grant RFH № 14-06-14029.