

электронный
журнал
psyedu.ru



**«Психологическая наука и образование
psyedu.ru»**

ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online)

**«Psychological Science and Education
psyedu.ru»**

ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online)

Главный редактор

В.В. Рубцов, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Заместители главного редактора

В.А. Гуружапов, профессор ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

А.А. Шведовская, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

М.К. Кабардов (Россия), ПИ РАО, ГБОУ ВПО МГППУ

В.А. Ильин (Россия), ФГБОУ ВПО МГСУ

С.А. Алёхина (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

И.А. Бурлакова (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

С.Н. Ениколопов (Россия), ФГБУ НЦПЗ РАМН

В.Н. Ослон, ГБОУ ВПО МГППУ

М.Е. Ланцбург (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

Т.П. Гаврилова (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

Н.В. Зверева (Россия), ФГБУ НЦПЗ РАМН, ГБОУ ВПО МГППУ

Дж. Портер (Великобритания), Ph.D., University of Bath

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov, MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis, MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editors-in-Chief

V.A. Guruzhapov, MSUPE, Moscow, Russia

A.A. Shvedovskaya, MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

M.K. Kabardov (Russia, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education)

V.A. Ilyin (Russia, Russian State Social University)

S.V. Alekhina (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

I.A. Burlakova (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

S.N. Enikolopov (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

V.N. Oslon (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

M.E. Lantsburg (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

T.P. Gavrilova (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

N.V. Zvereva (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

J. Porter (UK, University of Bath)

**«Психологическая наука и образование
psyedu.ru»** индексируется: ВАК Минобрнауки России
* РИНЦ * ProQuest * EBSCO.

Издается с 2009 года

Периодичность: 4 раза в год

Сайт журнала: <http://psyedu.ru>

Свидетельство регистрации СМИ: Эл № ФС77-55668
от 09.10.2013

© ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», 2014.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ГБОУ ВПО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.
Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.

«Psychological Science and Education psyedu.ru» is indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation * Russian Index of Scientific Citing database * EBSCO Publishing * ProQuest.

Published quarterly since 2009

Web: <http://psyedu.ru/eng/>

The mass medium registration certificate: El №FC77-55668 from 09.10.2013

© MSUPE, 2014.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

License № 01278 of 22.03.2000

**СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА «Психологическая наука и образование
psyedu.ru» 2-2015**

<i>Рубрики/Автор/Название статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДНОГО ДЕТСТВА	
<i>Ослон В.Н.</i> Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи	1–13
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Чиркова Т.И.</i> Подготовка бакалавров-психологов: неопределенность целеполагания, риски и возможности их преодоления	14–23
<i>Фомин А.Е., Павленко А.В.</i> Метакогнитивный мониторинг знания в условиях оценки учебных достижений	24–34
<i>Павлова О.С., Назранова Л.Ж.</i> Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтническим составом воспитанников	35–47
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Ковалевская Е.В.</i> Актуальное психическое состояние старшеклассников в условиях интерактивного обучения	48–58
<i>Зверева И.И.</i> Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования	59–71
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
<i>Костюченко Е.В.</i> Полифункциональность перцептивного отображения различных компонентов образа мира у студентов	72–82
<i>Абдурахмонов Г.Н.</i> Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников (на примере российских и таджикских школьников)	83–96
<i>Песков В.П.,</i> Выявление различий интегральных характеристик представления на разных этапах школьного обучения	97–109
<i>Львова А.Д., Котляр (Корепанова) И.А.</i> Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада	110–121
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<i>Якушенко А.В.</i> Структура и содержание социальных представлений о психически больных людях у молодежи различных профессий	122–133
ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ	
<i>Гаврилова А.А.</i> Обзор зарубежных и отечественных	134–144

психофизиологических исследований музыкальных
способностей новорожденных

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Серова О.Е., Гусева Е.П.

К проблеме разработки святоотеческой психологии в
контексте современных психологических исследований:
Рождественские встречи в Психологическом институте

145–148

**Contents of the journal «Psychological Science and Education
psyedu.ru» no. 2, 2015**

<i>Columns/ Authors/Articles</i>	<i>Pages</i>
PSYCHOLOGY OF DEPRIVED CHILDHOOD	
<i>Oslon V.N.</i> The organizational model of psychosocial support of substitute families	1–13
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>Chirkova T.I.</i> Bachelors in Psychology: the uncertainty of goal-setting, risks and possible ways to overcome them	14–23
<i>Fomin A.E., Pavlenko A.V.</i> Metacognitive knowledge monitoring under assessment of educational achievements	24–34
<i>Pavlova O.S., Nazranova L.Zh.</i> Ethno-cultural competence of teachers in environments with multi-ethnic students	35–47
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
<i>Kovalevskaya E.V.</i> The current mental state of school students in online learning conditions	48–58
<i>Zvereva I.I.</i> The contents of value orientations of students in the conditions of military education	59–71
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
<i>Kostyuchenko E.V.</i> Multifunctional perceptual mapping of the various components of the world image in students	72–82
<i>Abdurahmonov G.N.</i> Social and cultural characteristics of the development of creativity components in primary school children (on example of Russian and Tajik children)	83–96
<i>Peskov V.P.</i> A study of the interrelationship of the integral characteristics of representation	97–109
<i>Lvova A.D., Kotlyar (Korepanova) I.A.</i>	

Cooperative play in senior preschool children with atypical and normal development in an inclusive group of kindergarten 110–121

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Yakushenko A.V.

The structure and content of social representations of lawyers, psychologists and journalists about mentally ill people 122–133

PSYCHOLOGY OF CREATIVITY AND GIFTEDNESS

Gavrilova A.A.

Foreign and Russian psychophysiological studies of musical abilities of newborns: a review 134–144

ANNIVERSARIES, CONFERENCES AND CONTESTS

Serova O.E., Guseva E.P.

On the problem of the development of patristic psychology in the context of modern psychological research: Christmas meeting at the Psychological Institute 145–148

Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи

Ослон В.Н.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, osl-veronika@yandex.ru

Представлена организационная модель системы психосоциального сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот. Показано, что организация такого сопровождения рассматривается нашим государством в качестве важнейшей задачи государственной политики РФ в сфере поддержки семьи и защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей. Методологической основой представленной модели является эколого-динамический подход. Обосновывается необходимость «поуровневой» модели сопровождения замещающей семьи в соответствии с ее ведущими потребностями и состоянием. Раскрывается содержание деятельности сотрудников служб сопровождения, алгоритмы их взаимодействия с семьей и специалистами в междисциплинарной и межведомственной команде. Описываются формы и методы работы службы сопровождения на каждом уровне. Особое внимание уделяется психосоциальному сопровождению семей, воспитывающих детей-сирот сложной категории: детей с инвалидностью, подростков в состоянии пубертатного кризиса из семей родственной и неродственной опеки, сиблингов.

Ключевые слова: психосоциальное сопровождение, уровни сопровождения, психологические мишени, дети-сироты сложной категории.

Для цитаты:

Ослон В.Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Oslon.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Oslon V.N. The organizational model of psychosocial support of substitute families [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Oslon.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Сегодня организация психосоциального сопровождения семьи, воспитывающей ребенка-сироту, рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики РФ в сфере поддержки семьи и защиты прав детей, оставшихся без попечения родителей [5]. В каждом регионе созданы службы, осуществляющие сопровождение, ведущие вузы страны в рамках повышения квалификации готовят для них специалистов. Постоянно расширяется контингент детей, которых передают в замещающие семьи: дети с инвалидностью, сиблинги, старшие подростки. При этом среди специалистов нет согласованности в определении сущности сопровождения, его предмета, целей, задач, содержания, форм

и методов работы [3]. Поэтому распространение научно обоснованной и доказавшей на практике свою эффективность организационной модели психосоциального сопровождения замещающей семьи можно рассматривать как условие реализации важнейшей государственной задачи.

Методологической основой представленной модели является эколого-динамический подход [3]; в его рамках целью сопровождения становится создание комплекса условий, которые способствуют удовлетворению изменяющихся потребностей семьи в осуществлении эффективной замещающей семейной заботы, а также предупреждение неэффективной заботы, препятствующей обеспечению приемного ребенка семейными эмоционально насыщенными безопасными отношениями привязанности, содействие в разрешении кризисов и восстановлении нормального функционирования. Важнейшей задачей сопровождения является мобилизация, аккумуляция и оптимальная поддержка ресурсов замещающей семьи для полноценного развития приемного ребенка, укрепление ее жизнеспособности.

В зависимости от потребностей семьи сопровождение осуществляется на трех основных уровнях: 1) базовом, или общем; 2) кризисном; 3) экстренном.

Уровни сопровождения замещающей семьи

Базовый, или общий, уровень сопровождения. Субъектами сопровождения на этом уровне являются замещающие семьи следующих категорий:

- семьи, недавно окончившие курс подготовки в школе приемных родителей;
- семьи, самостоятельно справляющиеся со своими проблемами;
- семьи, недавно пережившие «кризисный случай».

Основная задача сопровождения на базовом уровне – удовлетворение изменяющихся потребностей семьи в информировании и просвещении, а также в общей психологической поддержке. Для реализации данной задачи преимущественно используются групповые формы работы. Такой формат позволяет учиться на успехах других, а также получать поддержку друг от друга в процессе обучения. Основными видами деятельности специалистов становятся: публичная лекция, группа психологической поддержки, индивидуальная консультация по проблемам развития, воспитания, образования приемных детей, подготовки их к самостоятельной жизни, тренинг по развитию родительских компетенций. Они могут проводиться в рамках «Школы воспитания», низкопорогового «Родительского клуба», «Педагогической гостиной».

На общем уровне сопровождения организуется сетевое взаимодействие. Под «сетевым взаимодействием» понимается система связей, позволяющих обмениваться информацией, собственным опытом, осуществлять психологическую поддержку, помощь семьям в разрешении сложных ситуаций, совместно использовать различные ресурсы. Организация подобного взаимодействия может осуществляться как в очной, так и в дистанционной форме через специализированный сайт. Это позволяет включить в систему сопровождения большинство семей, проживающих в территории.

Не менее важной потребностью семьи является и помощь в интеграции приемного ребенка в образовательное пространство. Образовательная среда детского сада, школы нередко не готова принять ребенка с депривационными нарушениями в развитии и особым семейным статусом. Социальный педагог уполномоченной организации (УО) помогает поддерживать отношения сотрудничества между замещающими родителями и педагогами,

обучает педагогические коллективы методам создания безопасной среды для приемного ребенка. При необходимости социальный педагог организует сопровождение ребенка в учреждениях социальной защиты, медицинских учреждениях, помогает семье в оформлении документов.

При работе со вновь созданными семьями особое внимание уделяется стимуляции тех средств общения, которые позволяют запустить механизмы формирования привязанности у замещающих родителей и приемных детей.

Организация сопровождения на базовом уровне предоставляет возможность абсолютному большинству замещающих родителей получить знания в области развития, воспитания приемных детей, защиты их прав и законных интересов, а также психологическую поддержку и помощь в разрешении сложных ситуаций взаимодействия. Не менее важной задачей становится создание и актуализация ресурсов социально поддерживающей сети на территории проживания семьи.

При согласии семьям, недавно принявшим детей на воспитание, назначается наставник из числа опытных и успешных опекунов и попечителей. Наставничество осуществляется на основе Договора между УО и наставником. Специалисты УО проводят подготовку замещающих родителей к выполнению функций наставника.

Деятельность по сопровождению на базовом уровне направлена на выявление и предупреждение кризиса.

Кризисный уровень сопровождения¹. Субъектами сопровождения на кризисном уровне являются следующие категории семей:

- семьи, находящиеся в ситуации затяжного конфликта, с которым не могут справиться самостоятельно;
- семьи с приемным ребенком (детьми) с особыми нуждами (дети с ОВЗ, дети-инвалиды);
- семьи с сиблингами (на этапе интеграции в семью);
- семьи на этапе подросткового кризиса (родственная, неродственная опека, попечительство);
- семьи в ситуации нормативного для становления и развития замещающей семьи кризиса;
- семьи после экстренного уровня сопровождения.

На кризисном уровне ведущей потребностью семьи становится помощь в урегулировании семейной ситуации [3]. Данная потребность формируется под влиянием таких факторов, как прохождение семьей «нормативных» и «ненормативных» кризисов, перманентного стресса, вызванного воспитанием в семье «особого» ребенка, подросткового кризиса (особенно болезненно этот кризис переживают семьи, где опекуном, попечителем являются прародители), приемом в семью сиблингов, особенно на этапе интеграции их в систему, особая психологическая нагрузка на семейную систему при включении в нее большого количества детей-сирот.

Сопровождение семьи на кризисном уровне организуется по технологии работы со случаем, которая позволяет выстроить поэтапную, пошаговую работу с семьей от «открытия» случая до его «закрытия».

1 См. описание хода сопровождения замещающей семьи с подростком.

Замещающая семья, нуждающаяся в кризисном сопровождении, рассматривается как отдельный случай, который ведет куратор. В качестве куратора, как правило, выступает социальный педагог или специалист по социальной работе. Он организует комплексное сопровождение семьи на протяжении всего времени работы со случаем, аккумулирует, мобилизует ресурсы разного уровня (инфраструктурные, кадровые, профессиональные, сетевые, личностные, семейные) для целей сопровождения. Куратор выступает и в роли медиатора между замещающей семьей и службой сопровождения, различными организациями – поставщиками услуг по лечению, обучению, коррекции нарушений в развитии, юридической помощи, социальному обслуживанию, страхованию и т. д. приемного ребенка.

Куратор собирает команду специалистов под конкретный случай. Такая команда сопровождения является, как правило, мультидисциплинарной и межведомственной. В ней совместно трудятся специалисты, представляющие различные направления помощи (социальную, психологическую, педагогическую, коррекционную, медицинскую), объединенные в соответствии с потребностями семьи. Они разделяют единый методологический подход к деятельности по сопровождению, понимают ее как совместную работу и профессионально отождествляют себя с ней. Межведомственные команды сопровождения осуществляет свою деятельность на основании Договора между службой сопровождения и профильными департаментами. Между УО и организациями негосударственного сектора, предоставляющими необходимые для замещающей семьи услуги, может быть заключено соглашение о взаимодействии. Куратор координирует деятельность мультидисциплинарной команды по сопровождению.

При таком подходе специалисты концентрируются на случае семьи и разрабатывают совместно с семьей (либо с ее согласия) Маршрут кризисного сопровождения и специализированные программы в соответствии с потребностями семьи. Это могут быть программы семейной, личностной психотерапии, коррекционные (дефектологические, логопедические и др.), реабилитационные (социальные, психологические, медико-социальные и др.), которые реализуются в рамках Маршрута кризисного сопровождения. В рамках кризисного сопровождения семьи осуществляется и ее социально-педагогический патронаж.

Семьи включаются в систему сопровождения по направлению уполномоченного органа в сфере опеки, попечительства, Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, рекомендациям специалистов базового уровня сопровождения, образовательной, медицинской организации, организации социальной защиты, а также по собственной инициативе. Они получают услуги по сопровождению на основании двух документов: заявления с просьбой предоставить услугу и Договора о сопровождении. Все решения по поводу семьи утверждаются консилиумом службы сопровождения. Куратор совместно со специалистами команды в процессе сопровождения документирует ход «кризисного случая». Он организует проведение оценки эффективности сопровождения.

По результатам оценки динамики изменений семья переводится либо на общий, либо на экстренный уровень сопровождения. *Переход семьи на другой уровень можно рассматривать в качестве критерия эффективности сопровождения.*

Экстренный уровень сопровождения. Семьи включаются в систему экстренного сопровождения по направлению Уполномоченного органа в сфере опеки, попечительства.

Основной субъект сопровождения – семья на грани отказа от воспитания приемного ребенка. Опекун (попечитель, усыновитель) чувствует, что не в состоянии справиться с

нарушенным поведением ребенка, испытывает растерянность и глубокие сомнения в отношении своей родительской компетентности. Его потребности еще амбивалентны. С одной стороны, опекун хотел бы отказаться от воспитания приемного ребенка, с другой – ждет от специалистов помощи в управлении трудным поведением ребенка.

Исходя из интересов ребенка, задачами экстренного сопровождения становятся либо предотвращение отказа и перевод семьи на кризисный уровень сопровождения, либо нивелирование для ребенка травматических последствий его дезинтеграции из семьи. Цель сопровождения – предотвращение отказа от приемного ребенка. Время сопровождения имеет ограничения – не более трех недель. Интервенции носят интенсивный и глубокий характер.

Ответственным за сопровождение семьи на экстренном уровне может быть назначен психолог. Он выступает в роли медиатора, а нередко и «переводчика» между приемным ребенком и опекуном, а также членами базовой семьи. Психолог проводит углубленную диагностику взаимоотношений в семье, выявляет деструктивные и дисфункциональные зоны, ее системные, средовые и личностные ресурсы, что позволяет ему оценить жизненную ситуацию приемного ребенка, возможности семьи для продолжения замещающей семейной заботы. По результатам психодиагностического обследования определяются мишени интервенций и составляется Маршрут кризисного сопровождения.

В случае если семья признана не ресурсной для продолжения опеки, а отношения после ее отмены – не противоречащими интересам ребенка, то проводится ритуал прощания. Он может состоять в том, что ребенок и остальные члены семьи вспоминают, записывают и обсуждают лучшие эпизоды совместной жизни, договариваются о возможных способах дальнейшего взаимодействия, о формах воспоминаний друг о друге (например: зажечь свечу в определенный день, посмотреть альбом с фотографиями семьи или Книгу своей жизни, встретиться с членами семьи и т. д.), при возможности благодарят друг друга, обнимают со словами: «Я всегда буду помнить о тебе».

Содержание ритуала может варьироваться, но проведение его необходимо. В ситуации отказа опекуна от воспитания, когда дети уходят из семьи без ритуала прощания, неопределенность по поводу незавершенных отношений приводит их к амбивалентному переживанию горя и потери. Эти переживания могут выражаться в трудностях в приспособлении к новой ситуации, сложностях в принятии решений, «параличе» эмоций или в неконтролируемом их наплыве в ситуациях принятия решений, в неспособности справиться с нормальными для детей и подростков потерями, «застреваниями» в них, в выученной беспомощности, чувстве безнадежности, симптомах депрессии и/или тревожности, чувстве вины. Все эти признаки имеют сходную симптоматику с посттравматическими стрессовыми расстройствами.

На экстренном уровне сопровождения используются как групповые, так и индивидуальные формы работы. Организуются детские и подростковые группы, основными задачами которых становятся нивелирование последствий ранее перенесенных психических травм, коррекция нарушений поведения, формирование или восстановление способности к привязанности.

Стратегии Маршрута кризисного сопровождения зависят от причин, которые привели семью на грань отказа от ребенка. Если причины связаны с приемными родителями, то ребенку необходимо выстроить непрерывность жизненного пути, идентичность при помощи Книги жизни (LifeBook), нарративной терапии привязанности (narrative attachment therapy), отреагировать травму при помощи арт-терапии, недирективной игровой терапии.

Если причиной стали психологические проблемы ребенка, обусловленные депривационными нарушениями в развитии, то акцент делается на мишенях базового, так называемого сенсорного, уровня развития. К ним относятся: энергетический потенциал, саморегуляция, телесные границы, экспрессивно-мимические стимулы и реакции.

Параллельно идет работа и в детско-родительских группах по восстановлению отношений в семье, восстановлению или формированию взаимной привязанности между членами базовой семьи и приемным ребенком. Реабилитация начинается на биологическом уровне взаимоотношений, основанном на работе анализаторов. Цель – активизировать систему привязанности родителей и приемного ребенка. Этому способствует так называемый «гормон привязанности» – окситоцин. Повышают уровень гормона комфортный телесный контакт, приятные запахи, звуки, массаж, особая диета. В ходе работы детско-родительских групп корректируется привлекательность запаха друг друга, тембра и высоты голоса, визуального образа, восприятия телесных границ.

Основными задачами работы детско-родительских групп являются:

- переструктурирование семейной системы и интеграция приемного ребенка;
- отреагирование психотравмы;
- коррекция представлений друг о друге;
- развитие способности к привязанности, установлению близких, доверительных отношений, эмпатии;
- развитие способности к сотрудничеству и кооперации с членами семьи;
- формирование адекватных личностных границ, способности к саморегуляции.

Организуется семейное консультирование с целью изменения способов семейного взаимодействия на более конструктивные.

Мишени психологического сопровождения замещающих семей со сложной категорией детей

К сложной категории детей-сирот для семейного жизнеустройства относятся:

- дети с инвалидностью;
- подростки на этапе подросткового кризиса из семей родственной и неродственной опеки;
- сиблинги на этапе интеграции в семью.

Различия в сопровождении семей с детьми сложной категории обусловлены проблемами аффективно-личностной сферы подопечных, особенностями взаимоотношений в семье, мишенями помощи, использованием специальных методов, компетенциями специалистов. Акцент делается на решении психологических проблем семьи. Сопровождение осуществляется по алгоритму кризисного или экстренного сопровождения.

Замещающие семьи с ребенком-инвалидом. Семьи, воспитывающие ребенка-инвалида, как правило, нуждаются в сопровождении кризисного уровня из-за стресса, вызванного приемом в семью «особого» ребенка. Категория «особых» детей представлена детьми, имеющими различные по степени сложности и характеру отклонения в психическом или физическом развитии.

Замещающая семья для ребенка-инвалида рассматривается как реабилитационная структура, обеспечивающая условия для его оптимального развития (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Е.А. Мишина, К.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева и др.) [1]. Такое понимание семьи является основным критерием в организации ее сопровождения.

Сложности сопровождения такой семьи обусловлены, прежде всего, фиксацией замещающих родителей на ограничениях ребенка, а не на его реабилитационных ресурсах. При этом, как показали результаты исследования, для них характерна неадекватная структура внутренней картины болезни и инвалидности ребенка с недооценкой заболевания (1-е место в структуре нарушений), восприятием ребенка как здорового (2-е место), формальным отношением к заболеванию (3-е место) [1]. Это приводит к недооценке серьезности состояния здоровья ребенка, а также к необходимости оказания им специализированной помощи. Другой не менее важной проблемой является принятие особенностей личности приемного ребенка. Замещающие родители придают нарушениям поведения ребенка большее значение, чем кровные. Такой ребенок нередко эмоционально отвергается опекунами. Они воспринимают ребенка как инфантильного, личностно несостоятельного, неспособного к социализации, а себя – как жертву. Чаще, чем другие родители, они связывают возникающие проблемы с внешними обстоятельствами, на которые они не могут влиять, а также с нарушениями в развитии и поведении приемных детей. Нередко ответственность за возникающие трудности опекуны возлагают на приемных детей.

Если кровные родители придают особое значение эмоциональной стороне отношений с детьми и семейному окружению, то замещающие – повышению своей родительской компетентности. Анализ показателей, характеризующих межличностную сферу приемных детей-инвалидов, указал на недостаток положительного отношения к близким людям и значимым сверстникам, на трудности во взаимодействии с членами семьи, социальной адаптации и контроле своего поведения, а также на высокий уровень конфликтности и неумение сотрудничать. Семейную ситуацию они зачастую воспринимают как конфликтную, а отношения в семье как напряженные, недостаточно сплоченные и теплые. Для ролевой структуры семьи характерна «периферийная» позиция отца и, как правило, инверсия ролей, когда мать играет роль отца, независимо от его наличия.

Таким образом, в качестве основных мишеней кризисного сопровождения семьи с приемным ребенком-инвалидом целесообразно выделить следующие:

- коррекция структурных и динамических нарушений в функционировании семейной системы, которая проводится в рамках семейного консультирования или психотерапии;
- работа над формированием позитивного образа приемного ребенка у родителей, позитивного образа членов семьи у ребенка через получение чувственного насыщения, наполнения энергией образа, возможность удовлетворить собственные потребности в присоединении и идентификации, осознание проекций собственных отрицательных и положительных эмоций на другого;
- создание адекватной внутренней картины болезни приемного ребенка у родителей через формирование адекватного представления о комплексе его болезненных ощущений, переживаниях ребенка в отношении своей болезни и ее последствий, понимание сути его заболевания, возможностей лечения и комплексной реабилитации, реальных возможностей и целей, адекватной оценки перспектив

развития ребенка, выработку адекватного отношения к заболеванию ребенка, изменение образа жизни и актуализация деятельности, направленной на его развитие и адаптацию, самопринятие.

Мишени психологического сопровождения на этапе подросткового кризиса подопечного. Кризис подросткового возраста у подопечных детей независимо от родственных связей истощает воспитательный ресурс семьи, снижает способность системы к совладанию с семейным стрессом, вызывает сопротивление системы процессам переструктурирования и, как следствие, приводит к отторжению, а нередко и отказу от опеки [2].

Изучение особенностей аффективно-личностной сферы подростков, воспитывающихся в семьях родственной и неродственной опеки, показало, что подростки, воспитывающиеся в расширенной биологической семье, более сохранны и менее подвержены депривационным нарушениям в развитии по сравнению с бывшими воспитанниками сиротских учреждений. Для детей из неродственной опеки нерешенной остается проблема «базового недоверия». Для них характерны возрастная регрессия, нежелание принять свою половозрастную роль, «заторможенность» при взаимодействии с людьми, высокий уровень тревоги, негативные эмоциональные переживания, постоянное ожидание неприятностей.

В семьях родственной опеки опекун остается объектом глубокой привязанности подопечного, но в восприятии подростка не может удовлетворить его потребности в эмоциональной близости. В семьях неродственной опеки отношение к опекуну носит амбивалентный характер, который проявляется, с одной стороны, в стремлении идентифицироваться с ним, признании его значимости, в определенной идеализации взаимоотношений, с другой – в невозможности установить отношения стабильной привязанности, в стремлении к постоянной проверке личностных границ. ПТС был выявлен у 60 % подростков из родственной опеки и у 40 % подростков из неродственной опеки, что обусловлено, по всей вероятности, более мощным воздействием механизмов вытеснения у последних. Содержание травматических переживаний у подростков из родственной опеки связано со смертью родителей, отвержением, предательством опекунов, с изъятием из семьи, отвержением кровной матери, а у подростков из неродственной опеки – с насилием в сиротском учреждении, в основном физическим.

Нарушения взаимоотношений в семьях родственной опеки вследствие длительной травматизации и снижения способности системы к совладанию с семейным стрессом не позволяют подросткам завершить ситуацию «травмы сиротства», а семье – выполнить валидирующие и поддерживающие функции в отношении подопечного. Это выражается в низкой сензитивности опекунов к потребностям и состоянию подростков, высоком уровне недоверия, в восприятии опекуна как сверхкритичного авторитарного родителя, «застревание» подростков в роли идентифицированного клиента.

Для опекунов – не родственников – характерен более низкий уровень сензитивности к состоянию подростков, чем у опекунов-родственников. При этом семьи с неродственной опекой более сохранны в отношении общей травматизации. Мотивы приема у них, в основном, связаны с потребностью в ребенке, а события, предшествующие приему, с задачами развития семьи («Пустое гнездо», «Потеря работы», «Повторный брак»).

Семьи с родственной опекой до приема ребенка в семью пережили смерть близкого, исчезновение собственного ребенка – родителя подопечного, лишение его родительских прав. Мотивы установления опеки над ребенком связаны у них с жалостью и состраданием к детям, оставшимся без родительской заботы, долгом перед умершими родственниками. Прием детей в семью нередко носит вынужденный характер. Сами опекуны (попечители) чувствуют себя жертвой трагических обстоятельств своей семьи. Для них характерен крайне высокий уровень неудовлетворенности в основных сферах жизнедеятельности (семья, личная жизнь, карьера, досуг и т. д.), значительно (в шесть раз) превышающий данный показатель у опекунов в семьях неродственной опеки.

Анализ реакции семей с родственной и неродственной опекой на пубертатный кризис подростков позволил выделить основные мишени сопровождения.

Семьи родственной опеки.

1. Завершение ситуации вертикальной травмы в семье:

- работа с историей семьи, выделение и проработка патологизирующих паттернов поведения, передающихся из поколения в поколение (различные виды аддикций, суициды, убийство, в том числе собственного ребенка – намеренное или «по недогляду», депривационное воспитание детей, сиротство, социальная изоляция и др.);
- работа с горем и утратой (смерть родителей, близких и т. д.). Осуществляется в зависимости от этапа горевания. На первом этапе (период шока) она направлена на поддержку, на втором (период отрицания) – на минимизацию горя, на третьем (период принятия) – на выражение чувств к умершему или к себе (вина, стыд, агрессия), открытие доступа к воспоминаниям, завершение отношений с умершим.

2. Развитие способности семьи к валидации и поддержке подопечного через обучение и отработку членами семьи методов идентификации и вербализации собственных эмоциональных состояний, эмоций других членов семьи, техник психологической поддержки. Проводится в рамках групповой работы или семейного консультирования.

3. Коррекция ролевой структуры семьи через четкое распределение семейных ролей, определение внутренних границ семьи – правил взаимоотношений между подсистемами. Проводится в рамках групповой работы или семейного консультирования.

4. Разработка «жизненного проекта» подростка, включающего в себя определение жизненных целей и задач на конкретных этапах социализации, необходимых для реализации «проекта» личностных качеств и компетенций, способов их развития и достижения, внутренних критериев оценки собственной успешности.

Семьи неродственной опеки.

1. Завершение процессов интеграции подопечного подростка в семью через реструктуризацию семейной системы, «открытие» границ детской подсистемы и включение в нее приемного ребенка. Методами работы с семьей могут стать:

- договор между членами семьи о правилах взаимодействия между детской и родительской подсистемами и внутри каждой из подсистем;
- задания на объединение членов каждой из подсистем (проведение досуга, выполнение интересной работы);

- открытие границ детской подсистемы и включение в нее подопечного подростка.
- 2. Поддержка эмоциональных ресурсов семьи через включение семьи (опекуна) в группу психологической поддержки.
- 3. Подготовка подростка к самостоятельной жизни через разработку его «жизненного проекта», включающего в себя профессиональное самоопределение, формирование установок на стабильную трудовую занятость, профессиональную активность, создание семьи, навыков эффективной коммуникации, развитие жизнеспособности, адекватных копинг-стратегий и т. д.

Мишени психологического сопровождения семьи, принявшей на воспитание сиблингов

В настоящее время в Федеральном банке данных о детях-сиротах данная категория детей составляет довольно большую группу, при этом их семейное жизнеустройство крайне затруднено. В результате факторного анализа психологических условий, оказывающих влияние на успешность интеграции сиблингов в семье, выделено три основных фактора:

1) длительность институционального стажа у детей (дисперсия – 6,8). Как правило, в детском доме эмоциональные связи между сиблингами разрушаются. Младшие дети пытаются поддерживать отношения со старшими, однако старшие братья и сестры теряют к ним интерес. Попадая в замещающую семью, такие дети плохо осознают свои родственные связи, и процесс интеграции у них мало отличается от включения в семью не сиблинговой группы;

2) наличие в ролевой структуре биологической семьи приемных детей парентификации, когда старший ребенок становится функциональным родителем для младших сиблингов (дисперсия – 10,8), обеспечивая их основные потребности. В замещающей семье они продолжают вести себя как семья, где старший сиблинг остается родителем младших детей. Игнорирование замещающими родителями особенностей семейной системы, сложившейся в биологической семье, приводит к дезинтеграции сиблинговой группы из замещающей семьи;

3) негативный опыт эмоциональных отношений у сиблингов в силу насильственных паттернов взаимодействия в биологической семье, частых смен замещающих семей (дисперсия – 12,5). В замещающей семье они проявляют больше вербальной и физической агрессии по сравнению с другими категориями сиблингов и неродственных групп приемных детей как друг с другом, так и с другими членами семьи, что крайне затрудняет процесс их интеграции.

По мнению абсолютного большинства замещающих родителей (62,5 % при $n=80$), для всех сиблинговых групп характерен более высокий уровень конкуренции, ревности и борьбы за внимание родителей, чем для приемных детей, не связанных родственными узами. При этом сиблингам легче объединиться для достижения одной цели. Они чаще взаимодействуют и контактируют друг с другом – как позитивно, так и негативно. Трудности интеграции сиблингов связывают с их зависимостью друг от друга и нежеланием взаимодействовать с другими членами семьи.

- 2 Эмоциональный ресурс: глубина эмоциональных проявлений, лабильность, эмоциональная компетентность, приемлемость всего диапазона эмоциональных реакций, выразительность экспрессивно-мимических средств и адекватность их применения, уровень контроля над эмоциями, уровень тревожности.
- 3 Количество родителей.

Анализ интерпретации сиблингами, воспитывающимися в замещающих семьях, проективного стимульного материала тестов САТ и ТАТ [4], выявил потребность в слиянии с братьями и сестрами у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Слияние позволяет им противостоять неизменно опасному миру, становится залогом выхода из одиночества. При этом отношения между сибсами носят конфликтный характер. Уже трехлетние сиблинги дерутся за еду, силой «отвоевывают» свою долю. Чем старше ребенок и чем дольше он живет в замещающей семье, тем больше в отношениях сиблингов конкуренции и агрессии. Замещающим родителям крайне трудно обеспечить каждого ребенка чувством безопасности и привязанности.

Таким образом, в качестве мишеней сопровождения замещающей семьи, воспитывающей сиблингов, можно выделить:

- ролевую структуру в сиблинговой подсистеме;
- паттерны парентификации, сформировавшиеся в биологической семье детей;
- обеспечение чувства безопасности и отношений привязанности замещающих родителей к каждому ребенку;
- поддержку сиблинговых взаимоотношений.

Литература

1. Асломазова Л.А. Детско-родительские отношения в замещающих семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 24 с.
2. Ослон В.Н. Влияние травмы сиротства на подростка при родственной и неродственной опеке // Журнал «Детский Дом». 2011. № 3(40). С. 2–14.
3. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Oslon.phtml> (дата обращения: 09.06.2015).
4. Ослон В.Н. Репрезентации родителей и себя в картине мира ребенка-сироты [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3147.phtml> (дата обращения: 09.06.2015).
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 1 сентября 2014 г. № ВК-1850/07 «О реструктуризации и реформировании организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствованию сети служб сопровождения замещающих семей» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал ГАРАНТ. РУ: [HYPERLINK "http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70643212"](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70643212) (дата обращения: 09.06.2015).

The Organizational Model of Psychosocial Support of Substitute Families

Oslon V.N.,

PhD (Psychology), Leading Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, osl-veronika@yandex.ru

The article presents the organizational model of psychosocial support for families with adopted children. We show that the organization of such support is considered in our country among the most important tasks of the state policy in the field of family support and protection of the rights of children without parental care. The methodological basis of this model is ecodynamic approach. We substantiate the necessity of levels in model of support of the replacement family in accordance with its needs and state. We reveal the content of the activities of social officers, algorithms of their interactions with family and with professionals in interdisciplinary and interdepartmental team. We present forms and methods of support service at every level. Particular attention is paid to psychosocial support for families with adopted children with disabilities, teenagers in pubertal crisis from families with kinship and non-kinship care, and siblings.

Keywords: psychosocial support, levels of support, psychological target, orphans of complex category.

References

1. Aslomazova L.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya v zameshchayushchikh sem'yakh, vospityvayushchikh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya Avt. Diss. kand. psikhol. nauk. [Parent-child relationships in adoptive families raising children with disabilities. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Saint-Petersburg, 2012. 24 p.
2. Oslon V.N. Vliyanie travmy sirotstva na podrostka pri rodstvennoi i nerodstvennoi opeke [Influence of trauma on child abandonment teenager when related and unrelated custody]. *Zhurnal Detskii Dom [Journal of Children's Home]*, 2011, no. 3(40), pp. 2–14
3. Oslon V.N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie sem'i s priemnym rebenkom: kontseptsiya, innovatsionnye tekhnologii [Psychological support for families with a foster child: concept, innovative technology] [Elektronnyi resurs] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. psyedu.ru. [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2010, no. 5. Available at <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Oslon.phtml> (Accessed 09.06.2015) (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Oslon V.N. Reprezentatsii roditelei i sebya v kartine mira rebenka-sirot [Representation of parents and himself in the film world orphans] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2012, no.4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3147.phtml> (Accessed 09.06.2015)

Ослон В.Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 2. С. 1–13.

Oslon V.N. The organizational model of psychosocial support of substitute families
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 1–13.

5. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 sentyabrya 2014 g. № VK-1850/07 "O restrukturizatsii i reformirovanii organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popечeniya roditelei i sovershenstvovaniyu seti sluzhb soprovozhdeniya zameshchayushchikh semei"[Letter from the Ministry of education and science of the Russian Federation of 1 September 2014, No. VK-1850/07 "On the restructuring and reforming of the organisations for children-orphans and children left without parental care and to improve the network services surrogate families"] [Elektronnyi resurs]. *Informatsionno-pravovoi portal GARANT.RU: HYPERLINK [Information and law portal of the GUARANTOR.RU] URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70643212>"http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70643212 (Accessed 09.06.2015).*

К проблеме разработки святоотеческой психологии в контексте современных психологических исследований: Рождественские встречи в Психологическом институте

Серова О.Е.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, s_olga_953@mail.ru

Гусева Е.П.,

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, nauch_arhiv@mail.ru

Представлен обзор содержательных моментов дискуссии, состоявшейся в рамках Круглого стола «Святоотеческая психология – основа самосознания православной цивилизации», посвященного обсуждению методологических основ анализа психологических аспектов святоотеческого наследия как важного фактора формирования нравственно ориентированных тенденций современной психологии и педагогической практики. Это актуальное научно-практическое мероприятие было подготовлено совместными усилиями сотрудников Психологического института РАО и Московского городского психолого-педагогического университета.

Ключевые слова: святоотеческая психология, современная научная психология, психологические стратегии и техники, богословский анализ психологических направлений.

Для цитаты:

Серова О.Е., Гусева Е.П. К проблеме разработки святоотеческой психологии в контексте современных психологических исследований: Рождественские встречи в Психологическом институте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Serova_Guseva.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

*Serova O.E., Guseva E.P. On the problem of the development of patristic psychology in the context of modern psychological research: Christmas meeting at the Psychological Institute [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Serova_Guseva.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)*

В рамках первого научного мероприятия в 2015 г. «Рождественские встречи в Психологическом институте» 23 января был проведен Круглый стол **«Святоотеческая психология – основа самосознания православной цивилизации»**, проблематика которого

Серова О.Е., Гусева Е.П. К проблеме разработки святоотеческой психологии в контексте современных психологических исследований: Рождественские встречи в Психологическом институте
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 145–148.

Serova O.E., Guseva E.P. On the problem of the development of patristic psychology in the context of modern psychological research: Christmas meeting at the Psychological Institute
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 145–148.

была выдержана в русле основной темы проходивших в эти дни **XXIII Международных Рождественских образовательных чтений «Князь Владимир. Цивилизационный выбор Руси».**

Круглый стол был подготовлен группой истории отечественной психологии «Научный архив» ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» и ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» при активном участии МООО «Академия гуманитарных и общественных наук» и ЧОУ ВПО «Национальный гуманитарный институт социального управления» (г. Сергиев Посад).

Заседание возглавили сопредседатели: **иеромонах Никодим (Шматько)**, доктор философии, кандидат богословия, проректор Высших богословских курсов при Московской православной духовной академии, духовник Православной гимназии им. преп. Сергия Радонежского (Сергиев Посад), руководитель научно-просветительского отделения «Методология ведения миссионерско-просветительской деятельности» Национального гуманитарного института социального управления (Сергиев Посад), действительный член и вице-президент Академии гуманитарных и общественных наук и **Виталий Владимирович Рубцов**, действительный член РАО, директор ФГБНУ «Психологический институт», ректор ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет». Ведущим Круглого стола была О.Е. Серова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт».

В Малой аудитории института собрались не только сотрудники ПИ РАО, но и психологи и педагоги из ведущих научных, учебных, воспитательных и просветительских центров Москвы и регионов России – Московского городского психолого-педагогического университета, Института психологии РАН, Московского государственного социального университета, Православного гуманитарного института св. Иоанна Богослова (Православный университет), Высшей школы психологии ИП РАН, Московского научно-просветительского центра наркологии Департамента здравоохранения, МГУТУ им К.Г. Разумовского, Славянского института, Академии гуманитарных и общественных наук, Высших богословских курсов при Московской православной духовной академии, Душепопечительского православного центра св. Иоанна Кронштадского, Новосибирского государственного педагогического университета, Самарской православной духовной семинарии, Кемеровского государственного университета, общероссийского журнала (ВАК) «Вестник архивиста» и др.

Опыт работы предшествующих лет показал, что в быстро изменяющихся условиях современной жизни многие вопросы, поднятые в разное время на конференциях и круглых столах, посвященных святоотеческой психологии, обрели новые актуальные грани для своего рассмотрения, а работа над монографиями, позволившая систематизировать в определенной мере некоторые аспекты взаимосвязи, существующей между научно-психологическим и святоотеческим знанием о внутреннем мире человека, привела ученых не к «последним выводам», а к «иному» пониманию исследовательских проблем и необходимости вернуться к некоторым из них теперь уже на новом уровне рассмотрения.

В период подготовки мероприятия участниками Круглого стола были сформулированы следующие темы для совместного обсуждения:

- Святоотеческая психология как самостоятельное направление современных научно-психологических исследований.
- Место сравнительной систематизации данных христианской антропологии и светского научно-психологического знания в исследованиях по святоотеческой психологии.

Серова О.Е., Гусева Е.П. К проблеме разработки святоотеческой психологии в контексте современных психологических исследований: Рождественские встречи в Психологическом институте
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 145–148.

Serova O.E., Guseva E.P. On the problem of the development of patristic psychology in the context of modern psychological research: Christmas meeting at the Psychological Institute
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 145–148.

- Методологические принципы организации исследований в области святоотеческой психологии.
- Аскетизм как принцип постижения психологических аспектов святоотеческого учения и его актуальность в контексте задач современных исследований духовного мира человека.
- Проблема конгруэнтности стратегий и техник современной психологии в практике православно ориентированного психолога-консультанта.
- Психологическое учение Святых Отцов и фундаментальное общепсихологическое знание современной науки: свет в конце тоннеля?

Организаторы предложили изложить видение этих проблем доктору теологических (богословских) наук, гранд-доктору философии в области психологии, профессору, действительному члену Академии гуманитарных и общественных наук **Николаю Викторовичу Лагутову**, известному своими работами в области богословского анализа фундаментальных установок различных направлений современной психологии. Его выступление «Святоотеческая психология и актуальные проблемы ее исследования на современном этапе» стало программным и вызвало оживленную дискуссию.

Самым активным образом в нее включились игумен Пантелеимон (Бердников), иермонах Иоанн (Адливанкин), иермонах Никодим (Шматько), к. псих. н. Е.С. Белова, д. псих. н. Д.Б. Богоявленская, д. псих. н. Н.Я. Большунова, д. псих. н. М.И. Воловикова, д. соц. н. И.В. Волосков, д. псих. н. А.А. Гостев, к. псих. н. Е.П. Гусева, к. ист. н. З.П. Иноземцева, д. псих. н. М.К. Кабардов, к. псих. н. В.И. Козлов, к. п. н. С.В. Кондратьев, к. псих.н. Т.И. Кузмина, д. псих. н. А.А. Мелик-Пашаев, к. псих. н. Е.А. Морозова, д. псих. н. Л. Д. Бехтетина, к. псих. н. С.В. Сафонцева, к. псих. н. О.А. Устинова, к. псих. н. В.В. Федоров, А.Г. Фомин, д. псих. н. Н.Б. Шумакова, д. псих. н. Е.И. Щепланова и др. Полноправным участником дискуссии можно назвать иерея Вадима Коржевского, по делам службы не сумевшего присутствовать на обсуждении, но подготовившего и приславшего на заседание Круглого стола свои полемические заметки по теме дискуссии.

Участниками дискуссии были выделены следующие положения основного доклада:

- Святоотеческая психология как самостоятельное направление современных научно-психологических исследований может быть признана составной частью христиански-ориентированной персоналистической психологии.
- Как и любое психологическое направление, она не может ограничиваться лишь разработкой вопросов теории, но должна включать в себя и специфическую практику, соответствующую этой теории.
- Ограничение области исследования святоотеческой психологии христианской антропологией с одновременным некритическим принятием в область практики технологических достижений современной «научной» психологии может приводить не столько к «воцерковлению» психологии, сколько к «вопсихологизации» христианства.
- В связи с этим одной из необходимейших задач практической христианской психологии становится проведение богословско-психологического исследования каждой духовно ориентированной техники на предмет ее религиозно-нравственной безупречности.
- Только стремление к стяжанию Духа Святого делает христианского психолога отличным от психологов других направлений.

Практически каждое из этих положений нашло как своих сторонников, так и критиков. Но особенно эмоциональный характер носило обсуждение вопроса о возможностях и ограничениях использования психологических технологий в практической работе со

Серова О.Е., Гусева Е.П. К проблеме разработки святоотеческой психологии в контексте современных психологических исследований: Рождественские встречи в Психологическом институте
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 145–148.

*Serova O.E., Guseva E.P. On the problem of the development of patristic psychology in the context of modern psychological research: Christmas meeting at the Psychological Institute
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 145–148.*

слушателями *духовных учебных учреждений*, который с предельной остротой был поднят иеромонахом Иоанном (Адливанкиным).

В итоговой части Круглого стола его участники обратились к академику В.В. Рубцову и организаторам мероприятия с предложением увеличить количество регулярных встреч, направленных на углубление научное обсуждение методологических основ анализа психологических аспектов святоотеческого наследия как важного фактора формирования нравственно ориентированных тенденций современной психологии и педагогической практики.

On the Problem of the Development of Patristic Psychology in the Context of Modern Psychological Research: Christmas Meeting at the Psychological Institute

Serova O.E.,

Ph.D., Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ;s_olga 953@mail.ru

Guseva E.P.,

Ph.D., Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, nauch_arhiv@mail.ru

Provides an overview of meaningful moments of discussion that took place at the round table "Patristic psychology – the basis of self-Orthodox civilization" – the scientific and practical measures aimed at deepening the discussion of the methodological foundations of the analysis of the psychological aspects of the patristic heritage as an important factor in the formation of moral-oriented tendencies of modern psychology and teaching practice, jointly prepared by the staff of the Psychological Institute of RAO and the Moscow State University of Psychology and Education.

Keywords: patristic psychology, modern scientific psychology, psychological strategies and techniques, theological analysis of psychological trends.

Обзор зарубежных и отечественных психофизиологических исследований музыкальных способностей новорожденных

Гаврилова А.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин,
Российская государственная специализированная академия искусств (РГСАИ),
Москва, Россия, s2sh2@freemail.ru

Представлен обзор зарубежных и отечественных психофизиологических исследований, посвященных проблеме музыкальных способностей новорожденных. Рассмотрены аспекты сформированности задатков музыкального слуха (звуковысотного, гармонического, тембрового, динамического) и метроритмического чувства. В результате проведенных исследований у младенцев были выделены: способность обнаружения и угасания звука; способность к автоматическому выявлению повторяющихся звуковых последовательностей; категоризация звукового окружения; семантические аспекты музыкального восприятия, которые получают интенсивнейшее развитие в первые месяцы жизни. Новейшие методы диагностики, такие как магнитоэнцефалография и оптическая томография, позволяют непосредственно подойти к разрешению проблемы формирования музыкальных способностей в раннем онтогенезе.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, ранний возраст, музыкальные способности детей.

Для цитаты:

Гаврилова А.А. Обзор зарубежных и отечественных психофизиологических исследований музыкальных способностей новорожденных [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Gavrilova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Gavrilova A.A. Foreign and Russian psychophysiological studies of musical abilities of newborns: a review [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Gavrilova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Проблеме развития музыкальных способностей детей посвящено много работ как в нашей стране, так и за рубежом. В основном они посвящены педагогическим приемам развития исполнительских способностей, развитию звуковысотного слуха и чувства ритма детей от трех лет и старше. Собственно психологических исследований, рассматривающих самые ранние этапы развития музыкальных способностей, почти нет. Появившиеся в последние годы новейшие методы исследования, такие как магнитоэнцефалография и оптическая томография, вносят новый вклад в выявление возрастных закономерностей когнитивного

развития детей младшего возраста, в том числе дают возможность проследить, как формируются музыкальные способности с рождения.

Предметом рассмотрения в данной статье станут слуховые умения новорожденных, которые являются задатками последующих формирующихся музыкальных способностей, таких как музыкальный слух (мелодический, тембровый, динамический и гармонический) и чувство ритма.

Финскими учеными М. Хуотилайнен (M. Huotilainen) и коллегами [6] в результате многочисленных исследований новорожденных детей были выделены : 1) способность обнаружения и угасания звука; 2) способность к автоматическому выявлению повторяющихся звуковых последовательностей; 3) категоризация звукового окружения; 4) семантические аспекты музыкального восприятия. Слуховая система новорожденного представляет собой адаптивную систему, которая привыкает со временем к новым стимулам и прекращает реагировать на незначимый, не несущий новой информации стимул [6]. Эта психологическая закономерность привыкания или непривыкания к звуковым стимулам получила в научных исследованиях название «габитуация»/«дисгабитуация» [2]. Регистрируется эта ориентировочная реакция новорожденных с первых дней жизни и может проявляться в следующих поведенческих реакциях ребенка: поворот головы, движения глаз, изменение ритма сердца и кожно-гальванические реакции. Электроэнцефалограммы показывают десинхронизацию и увеличение амплитуды некоторых вызванных потенциалов мозга [2].

Способность новорожденных реагировать на звуковые стимулы в значительной степени зависит от таких физических характеристик, как интенсивность, частота и продолжительность звучания. Например, в исследовании финских ученых Тимо Руусовирта (T. Ruusuvirta) и коллег было показано, что мозг новорожденных реагирует на повторяющиеся звуковые стимулы при изменении физических параметров звука [9]. Новорожденным предъявлялись звуковые последовательности из 1000 звуков на частотах 750, 1000 и 1250 Гц. Менялись такие физические параметры, как громкость (50 дБ и 70 дБ) и длительность звука (50 мс и 80 мс). Схема звуковых стимулов приведена в трехмерном пространстве на рис.1.

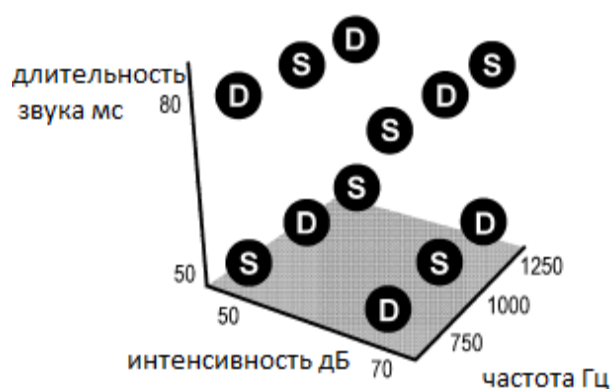


Рис. 1. Схема комбинаций физических характеристик (частота, интенсивность и длительность) звука в трехмерном пространстве: S — стандарты-последовательности, в которых два физических параметра не меняются; D — девианты-последовательности, в

которых одна физическая характеристика звука остается неизменной, а две другие изменяются

Эксперимент проходил по методике «oddball»: звуки-стандарты (standards) с частотой встречаемости в последовательности, равной 0,15 каждый, сменялись звуками с измененными физическими параметрами (deviants) с частотой встречаемости 0,017. Различные значения вызванных потенциалов регистрировались на электроэнцефалограмме при звучании звуков-девиантов. Исследование подтвердило, что мозг новорожденного способен идентифицировать повторяющиеся звуковые последовательности и реагировать на изменяющиеся физические параметры, такие как частота, интенсивность и длительность, с первых дней рождения. Также венгерскими учеными было доказано, что мозг новорожденных реагирует на изменение спектрального состава звука [5]. Двух- и трехдневным от роду малышам ставились звуковые последовательности семи тембровых вариантов звучания валторны на частотах 139 Гц и 175 Гц (звуки до# (C#3) и фа третьей октавы (F3)). Тембровые варианты двух тонов созданы по резонансной шкале валторны со значениями: 0,82; 0,88; 0,94; 1,00; 1,07, 1,14; 1,22. В течение первых 60 мс в наушниках звучал основной тон, после 10 мс по нарастающей звучания подавался следующий тембр звука. Общая продолжительность звучания обоих тонов составила 545 мс. Звуки представлялись для слушания по методике «oddball»: 87,5 % звуковой последовательности составляли звуки-стандарты (C#3) и 12,5 % отклоняющиеся звуки (deviants F3). Тембровые варианты были равномерно распределены в последовательности из 600 звуков отдельно от стандартных и девиантных стимулов для каждого из двух тонов.

Результаты показали, что значимые различия вызванных потенциалов (ВП) были получены между стандартными и девиантными стимулами одного тона при его тембровых вариантах. Исследование показало, что, несмотря на изменения тембра, слуховая система новорожденных выделяет инвариантность основного тона и реагирует на звуки-девианты [6].

Способность к обнаружению повторяющихся звуковых комплексов у новорожденных была показана в исследовании венгерских ученых И. Винклера (I. Winkler) и коллег [13]. Сравнивалось восприятие звуковой регулярной пульсации новорожденными и подростками. В эксперименте принимали участие 14 абсолютно здоровых только что родившихся малышей и 14 подростков и молодых людей в возрасте 14–26 лет, которым предъявлялись пять блоков последовательностей двухдольного рока, исполняемого синтезатором в оркестровке трех инструментов: тарелок, малого барабана и баса. Каждый блок последовательностей состоял из 276 чередующихся с C1 по C4 метрических последовательностей и синкопированного варианта рока.

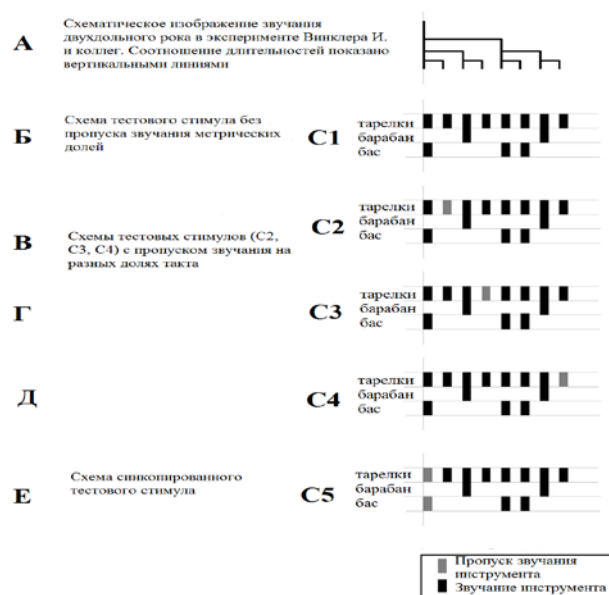


Рис. 2. Схематические диаграммы звуковых метрических стимулов: сюда нужно перенести с рисунка обозначения в следующей форме: после двоеточия поставить цветное обозначение, после него тире, далее текст с маленькой буквы, потом точку запятой и далее следующее обозначение, тире, текст с маленькой буквы. На самом рисунке текст в рамке нужно снять

«Синкопированный рок» предъявлялся в случайном (рис. 2) чередующемся порядке. Продолжительность звучания каждого блока последовательностей составляла 150 с, интервал – 75 с. Результаты восприятия фиксировались электроэнцефалограммой (ЭЭГ), записанной от электродов, расположенных на носу у спящих малышей и голове у подростков. Полученные результаты показывают, что мозг новорожденного отличает «синкопированный рок» от обычного. Результаты восприятия звуковых стимулов С2–С4 не выявили их «разность», несмотря на то, что пропуск долей менялся в такте. Был сделан вывод о том, что отличающиеся показания потенциалов в «синкопированном роке» были вызваны только пропуском сильной доли такта, а не пропуском звучания инструментов. Результаты восприятия новорожденных и подростков не различались между собой. Это свидетельствует о том, что способность к ощущению метрической пульсации формируется еще в период внутриутробного развития [13].

Среди исследований, посвященных особенностям музыкального восприятия детей раннего возраста, следует отметить работы, выявляющие слушательские предпочтения среди двух звуковых стимулов.

В экспериментах, проведенных Л. Трейнор и Б. Хейнмиллером (L.J. Trainor, B.M. Heinmiller) на примере восприятия последовательностей из консонантных и диссонантных интервалов (рис. 3), было доказано, что полугодовалые дети с большим вниманием и дольше слушают консонантные интервалы (чистые квинты и октавы), чем диссонантные (тритоны и септимы). В эксперименте принимали участие 12 детей [12].



Рис. 3. Примеры звуковых последовательностей консонантных и диссонантных интервалов

Интервальные последовательности были записаны на синтезаторе в звучании пианино и предъявлялись детям через аудиокolonки. Показателем предпочтений ребенка было время, в течение которого ребенок смотрел на мигающую игрушку. Экспериментатор включал одновременно освещение игрушки и звуковую интервальную последовательность, состоящую из диссонантных или консонантных интервалов. Для каждого ребенка проводилось 20 проб прослушиваний. На диаграмме (рис. 4) представлены результаты среднего значения времени удерживания внимания ребенком в 10 пробах. Длительность удерживания внимания при прослушивании консонантных интервалов составила 9,2 с в среднем в одной пробе, а при прослушивании диссонантных интервалов – 5,4 с.

Для подтверждения вывода о предпочтении детьми консонантной музыки была проведена вторая часть эксперимента. В качестве стимульного материала при прослушивании детям предъявлялась в течение 30 с версия менуэта В.А. Моцарта, включающая в себя звучание в неизменном виде, и вариант звучания этого же менуэта с заменой звуков. Измененный вариант менуэта в результате «преобразований» стал диссонантным.

Учитывалось время удержания внимания детьми при прослушивании.

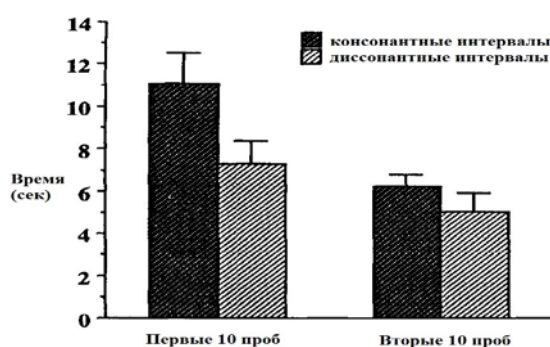


Рис. 4. Средние значения времени удерживания внимания детьми при прослушивании интервальных последовательностей: сюда перенести обозначения, а на рисунке их снять. После двоеточия – цветной квадратик, тире, обозначение, точка с запятой и т.д.

Были получены следующие средние значения: 9,7 с и 7,4 с соответственно для консонантного варианта (подлинный текст А. Моцарта) и «измененного» менюэта (рис. 4). Авторы сделали выводы, что предпочтения детей связаны с положительной эмоциональной окрашенностью при прослушивании консонантных произведений и звучаний; эмоциональное реагирование на звучания является не результатом научения, а врожденной реакцией [12].

Современные методы диагностики, такие как функциональная магнитно-резонансная томография (МРТ), вносят новый вклад в выявление закономерностей музыкального развития детей. Данный метод позволяет получить динамическую картину мозговой активности при восприятии музыки. Д. Перани (D. Perani) и коллегами был проведен эксперимент по восприятию музыки новорожденными с использованием этого метода и метода БОЛД-сигналов. Спящим детям были установлены наушники, через которые передавались музыкальные стимулы. 10 музыкальных отрывков были взяты из западной классической музыки XVIII–XIX столетий: продолжительность звучания 21 с каждый, средний темп исполнения 124 удара в минуту, инструмент исполнения – пианино. Интервал между отрывками составлял также 21 с [8]. Целью эксперимента было выявить функциональную специализацию мозговой коры у новорожденных при восприятии альтерированных, диссонантных и обычных музыкальных произведений.

Альтерированные музыкальные стимулы представляли собой изменение некоторых тактов звучания за счет тонального сдвига на $\frac{1}{2}$ тона вверх или вниз, а в диссонантных отрывках тональный сдвиг на $\frac{1}{2}$ тона был только в верхнем голосе (рис. 5).

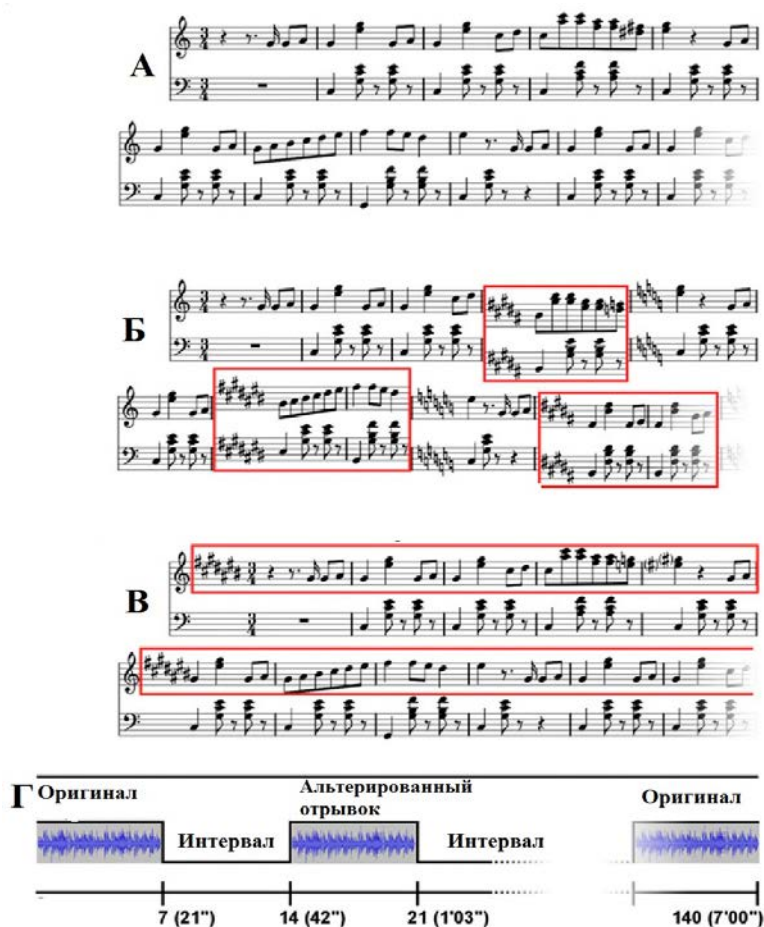


Рис. 5. Примеры музыкальных стимулов в эксперименте Д. Перани и др.: А – исходный музыкальный стимул (оригинал); Б – альтерированный музыкальный стимул (тональный сдвиг на $\frac{1}{2}$ тона вверх в Cis-Dur; альтерированные такты обведены рамкой); В – альтерированный «диссонантный» музыкальный стимул (тональный сдвиг только верхнего голоса на $\frac{1}{2}$ тона вверх в Cis-Dur); Г – временная последовательность предъявления стимульного материала

По результатам МРТ было установлено, что полушарная функциональная асимметрия при восприятии музыки присутствует с рождения. Активация слуховой коры у новорожденных наблюдалась в первичной, вторичной и высших ее отделах в правом полушарии при восприятии альтерированных и диссонантных музыкальных стимулов по сравнению с паузами без музыки. Подобные результаты были получены в ранее проведенных исследованиях у подростков-немузыкантов. Активация слуховой коры в правом полушарии показывает, что мозг новорожденных вполне конкретно отвечает на музыкальную информацию, так как правая первичная слуховая кора в частности участвует в звуковысотном анализе (например, в декодировании высоты тона, направлении движения и в восприятии хроматизмов). При восприятии альтерированных и диссонантных отрывков

территориально активация слуховой коры выходит за границы извилины Гешля к правой полюсной проекции, а также к височной проекции и задней теменной доле.

Ранее проведенные функциональные нейротомографические исследования восприятия музыки подростками показали, что правая верхняя височная извилина (включая полюсную часть) становится все больше вовлеченной по мере усложнения мелодической линии и что правополушарные области слуховой корковой поверхности первичной зоны специализируются в процессе восприятия на звуковысотном анализе, декодируя и узнавая мелодии, и на слухо-моторной трансформации.

Результаты, полученные Д. Перани и коллегами [8], доказывают, что эти же области также имеют правополушарное доминирование у новорожденных в процессе восприятия музыкальной информации.

Преобладание правополушарной активации слуховой коры, наблюдаемое в настоящем исследовании, имеет параллели с активацией левополушарной слуховой коры у детей, воспринимающих речь. Предположительно, активация слуховой коры при слушании детьми звуковых последовательностей имеет такую же сложную иерархическую организацию, как при восприятии речи.

Кроме того исследование показало, что БОЛД-сигналы были вызваны только альтерированными музыкальными отрывками. В частности, БОЛД-сигнал изменялся в ответ на альтерированную музыку (по сравнению с оригиналом). Он был меньше в правой первичной и вторичной слуховой коре, но шире в левополушарной верхней височной и нижней лобной коре. Эти результаты доказывают, что вызванные потенциалы на музыкальный стимул у новорожденных могут быть промодулированы в результате структурных вариантов этого стимула. Важно то, что значительное расхождение в активности правой и левой слуховой коры наблюдалось, когда непосредственно сравнивались оригинал с альтерированной музыкой. Таким образом, активация правой слуховой коры связана со специфическими чертами оригинала и не может быть вызвана любым звуком. Эти результаты подтверждают, что новорожденный мозг чувствителен к тональным изменениям и диссонансам. Такие структурные изменения музыкального стимула, как альтерация и изменение тональности, вызывают активность мозговых структур в нижней фронтально-латеральной поверхности. Также в исследовании было показано, что изменения активности в лимбических структурах подтверждают, что новорожденные вовлекают нейронные ресурсы в эмоциональное реагирование в процессе восприятия музыки.

Выясняется, что слуховая система ребенка способна различать полутоновые звуковысотные изменения основного тона. В исследовании Н. Новитского (N. Novitski) и др. [7] малышам в наушниках подавались блоки трех тонов на частоте 250 Гц с уровнем громкости 80 Дц, 75 Дц для 1000 Гц и 65 Дц для частоты 4000 Гц. Звуки-девианты отличались от основного тона на 20 % и 5 %. Результаты статистического анализа показали, что значимые данные были получены, когда малыши спали, зарегистрированы в 20 % изменений основного тона во временном промежутке от 200 до 300 мс от начала прослушивания [7].

Таким образом, анализ проведенных исследований подтверждает, что к моменту рождения слуховая система ребенка готова к дальнейшему развитию сенсорных музыкальных способностей, таких как музыкальный слух (в разных его видах: мелодический, тембровый, динамический) и чувство ритма. До сих пор остается нерешенным вопрос о том, в какой степени внутриутробное развитие сформировало

нервную и сенсорную систему к рождению. Плод воспринимает слуховую информацию в последние недели беременности, а основные результаты этого процесса могут быть познаны только после рождения.

Литература

1. Генезис сенсорных способностей /Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1976. 256 с.
2. Кушнеренко Е.В. Когнитивное развитие ребенка в первый год жизни: поведенческие и электрофизиологические методы исследования // От нейрона к сознанию / Под ред. И.Ю. Павлова СПб.: издательство ? 2009. С. 111—133.
3. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 176 с.
4. Шестакова А.Н. и др. Магнитоэнцефалография и оптическая томография – новейшие методы исследования когнитивного развития младенцев и детей младшего возраста / Шестакова А.Н., Осадчий А.Е., Кравценюк О.В., Ключарев В.А. // От нейрона к сознанию / Под ред. И.Ю. Павлова СПб.: издательство ?2009. С. 134—150.
5. Háden GP. at al. Timbre –independent extraction of pitch in newborn infants / Háden GP., Stefanics G., Vesergaard M.D., Denham S.L., Sziller I., Winkler I. // Psychophysiology. 2009. № 46 (1). P. 69–74.
6. Huotilainen M., Shestakova A., Hukki J. Using magnetoencephalography in assessing auditory skills in infants and children // International Journal of Psychophysiology. 2008. Vol. 68. P.123–129.
7. Novitski N. at al. Neonatal frequency discrimination in 250—4000 Hz range: Electrophysiological evidence/Novitski N., Huotilainen M., Tervaniemi M., Naatanen R., Fellman V.// Clinical Neurophysiology. 2007. Vol. 118. P. 412–419.
8. Perani D., Saccuman M.C., Scifo P. at al. Functional specializations for music processing in the human newborn brain [Электронный ресурс] // Proceeding of the National Academy of Sciences USA 2010. Vol. 107. № 10. P. 4758–4763. // URL: <http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0909074107> (дата обращения 26.06.2014).
9. Ruusuvirta T. at al. Newborn human brain identifies repeated auditory feature conjunctions of low sequential probability / Ruusuvirta T., Huotilainen M., Fellman V., Naatanen R. // European journal of Neuroscience. 2004. Vol. 20. P. 2819—2921.
10. Sambeth A. at al. Newborns discriminate novel from harmonic sounds: a study using magnetoencephalography / Sambeth A., Huotilainen M., Kushnerenko E., Fellman V., Pihko E.// Clinical Neurophysiology. 2006. № 117 (3). P. 496—503.
11. The Newborn Brain: Neuroscience and Clinical Applications / Ed. by H. Lagercrantz et al. Cambridge University Press, 2010. 412 p.
12. Trainor L.J., Heinmiller B.M. The development of evaluative responses to music: Infants prefer to listen to consonance over dissonance // Infant Behaviour Development. 1998. Vol. 21. P. 77–88.
13. Winkler I. at al. Newborn infants detect the beat in music / Winkler I., Háden GP., Ladinig O., Sziller I., Honing H. // Proceeding of the National Academy of Sciences USA. 2009. Vol. 106. P. 2468–2471.

Foreign and Russian Psychophysiological Studies of Musical Abilities of Newborns: a Review

Gavrilova A.A.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Humanities, Russian State Specialized Academy of Arts, Moscow, Russia, s2sh2@freemail.ru

We provide an overview of foreign and Russian psychophysiological research on the problem of musical abilities of newborns. We discuss aspects of formation of the musical ear (pitch, harmonic, timbre, dynamic) and rhythm. As a result, we identified the following auditory abilities of infants: 1. The ability to detect and decay of sound; 2. The ability to automatically detect repetitive sound sequences; 3. The categorization of surrounding sound; and 4. The semantic aspects of musical perception that receive intensive development in the first months of life. The state-of-the-art diagnostic methods, such as optical tomography and magnetoencephalography, allow direct approach to solving the problem of how the musical abilities are formed in early ontogeny.

Keywords: musical perception, early age, children's musical abilities.

References

1. Venger L.A. (ed.) *Genezis sensorykh sposobnostei* [Genesis of sensory abilities]. Moscow: Pedagogika, 1976. 256 p.
2. Kushnerenko E.V. *Kognitivnoe razvitie rebenka v pervyi god zhizni: povedencheskie i elektrofiziologicheskie metody issledovaniya* [Child's cognitive development in the first year of life: behavioral and electrophysiological research methods]. In Pavlov I.Yu. (ed.) *Ot neirona k soznaniyu* [From neuron to consciousness]. Saint-Petersburg, 2009, pp. 111–133.
3. Tarasova K.V. *Ontogenez muzykal'nykh sposobnostei* [Ontogeny of musical abilities]. Moscow: Pedagogika, 1988. 176 p.
4. Shestakova A.N., Osadchii A.E., Kravtsenyuk O.V., Klyucharev V.A. *Magnitotentsefalografiya i opticheskaya tomografiya — noveishie metody issledovaniya kognitivnogo razvitiya mladentsev i detei mladshego vozrasta* [Using the latest research methods as magnetoencephalography and optical tomography in assessing cognitive infants' and children abilities]. In Pavlov I.Yu. (ed.) *Ot neirona k soznaniyu* [From neuron to consciousness]. Saint-Petersburg, 2009, pp. 134–150.
5. Háden GP., Stefanics G., Vesergaard MD., Denham SL., Sziller I., Winkler I. *Timbre — independent extraction of pitch in newborn infants*. *Psychophysiology*, 2009. Vol. 46, no. 1, pp. 69–74.
6. Huotilainen M., Shestakova A., Hukki J. *Using magnetoencephalography in assessing auditory skills in infants and children*. *International Journal of Psychophysiology*, 2008. Vol. 68, pp.123–129.
7. Novitski N., Huotilainen M., Tervaniemi M., Naatanen R., Fellman V. *Neonatal frequency discrimination in 250–4000 Hz range: Electrophysiological evidence*. *Clinical Neurophysiology*, 2007. Vol.118, pp. 412–419.

8. Perani D., Saccuman M.C., Scifo P. and all. Functional specializations for music processing in the human newborn brain [Electronic resource]. *Proceeding of the National Academy of Sciences USA*, 2010. Vol.107, no. 10, pp. 4758–4763. Available at: <http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0909074107>. (Accessed 26.06.2014).
9. Ruusuvirta T., Huotilainen M., Fellman V., Naatanen R. Newborn human brain identifies repeated auditory feature conjunctions of low sequential probability. *European journal of Neuroscience*, 2004. Vol. 20, pp. 2819—2921.
10. Sambeth A., Huotilainen M., Kushnerenko E., Fellmangh V., Pihko E. Newborns discriminate novel from harmonic sounds: a study using magnetoencephalography. *Clinical Neurophysiology*, 2006. Vol. 117, no. 3, pp. 496—503.
11. *The Newborn Brain: Neuroscience and Clinical Applications* Ed. by Hugo Lagercrantz et al. Cambridge University Press, 2010. 412 p.
12. Trainor L.J., Heinmiller B.M. The development of evaluative responses to music: Infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant Behaviour Development*, 1998. Vol. 21, pp. 77–88.
13. Winkler I., Háden GP., Ladinig O., Sziller I., Honing H. Newborn infants detect the beat in music. *Proceeding of the National Academy of Sciences USA*, 2009. Vol.106, pp. 2468–2471.

Структура и содержание социальных представлений юристов, психологов и журналистов о психически больных людях

Якушенко А.В.,

аспирант кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Россия, Москва, yakushenko-anna@yandex.ru

Описывается исследование, целью которого было изучение структуры и содержания социальных представлений о психически больных людях среди различных профессиональных групп молодежи. В исследовании приняты участие 60 человек в возрасте от 20 до 30 лет (50 % респондентов – девушки, 50 % – юноши), специализирующихся в психологии, юриспруденции и журналистике. Использовались методы и методики: полуструктурированное интервью, ассоциативный метод с элементами ранжирования и эмоционального отношения, рисуночная методика. Проверялись следующие предположения: 1) социальные представления о психически больных людях образованы элементами с негативной валентностью во всех исследуемых профессиональных группах молодежи; 2) социальные представления о психически больных людях базируются на таких конструктах, как «инаковость», лечение (больница, таблетки, специалисты), болезнь (синонимы, названия болезней, симптомы), отношение общества; 3) социальные представления о психически больных людях у юристов и журналистов более простые и согласованные, нежели у психологов. Все эти гипотезы нашли эмпирическую поддержку.

Ключевые слова: социальные представления, психически больные люди, структура социальных представлений, профессиональные социальные представления.

Для цитаты:

Якушенко А.В. Структура и содержание социальных представлений о психически больных людях у молодежи различных профессий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Yakushenko.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Yakushenko A.V. The structure and content of social representations of lawyers, psychologists and journalists about mentally ill people [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Yakushenko.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В Большом энциклопедическом словаре психические болезни определяются как заболевания человека с преимущественными расстройствами психики: от функциональных изменений психической деятельности без нарушения отражения реального мира (неврозы и другие так называемые пограничные состояния) до глубоких ее расстройств с нарушением отражения реальности и поведения (психозы) [3]. Психически больной человек, соответственно, – тот, кто страдает данным заболеванием.

Несложно заметить, что в этом определении не раскрываются причины болезней, последствия, а главное – в нем отсутствует критерий оценки того, как определить, болен человек или здоров, т. е. нет понимания симптомов, диагностических критериев. Ситуацию осложняет то, что информация о психических расстройствах и психически больных людях, публикуемая в СМИ, – фрагментарна и искажена, зачастую используются уничижительные производные от психиатрических терминов, жаргон. Практически четверть публикаций (в 2000–2002 гг. – 23,2 %, в 2003–2007 гг. – 20,2 %) касается *насильственных действий*, совершаемых психически больными людьми, что на самом деле – гораздо более редкое явление [8].

Помимо этого отметим, что всего несколько десятилетий назад в ряде стран широко применялась *карательная психиатрия*. Психиатрические больницы использовались для заключения «политически негодных» граждан, применялся такой метод лечения, как *лоботомия*. Даже после наложения запрета на нее она фигурирует в искусстве, например, в культовой книге и ее экранизации «Пролетая над гнездом кукушки», где врачи – безжалостные функционеры, методы лечения и содержания – зверские и направлены не на помощь, а на контроль, а главный герой – изначально здоровый свободомыслящий человек, становится «жертвой лечения».

Краткий исторический экскурс и рассмотрение актуальной ситуации освещения данной проблемы в СМИ и художественных произведениях важен нам, потому что все вышеперечисленное оказывает влияние на *коллективную память* [5]. Следовательно, появляется возможность говорить, что коллективная память хранит *негативные образы*, связанные не только с самими заболеваниями, психически больными людьми, но и с методами их лечения, со специалистами в данной области. *Страх* перед самой болезнью распространяется и на ее носителя, и на информацию, связанную с данной темой научного знания, заставляя общество отгораживаться от страшного и непонятного. Следовательно, происходит стигматизация, что сильно затрудняет лечение, ресоциализацию таких больных, их интеграцию в общество и, как следствие, улучшение психического состояния [1].

Для изучения вопроса о трактовке понятия «психиатрические болезни» обратимся к теории *социальных представлений* (далее СП) С. Московиси. Согласно одному из определений, СП – это способы объяснения реальности, которые люди вырабатывают в ходе внутригрупповых коммуникаций. Среди прочих СП обладают защитными функциями – когда материальный способ борьбы с угрозой не доступен, то можно вписать нечто угрожающее в рамках существующих идей, что позволит сделать это неизвестное и пугающее знакомым и обычным [1]. Ж.-Д. Абрик предложил выделять в СП *ядро* и периферические элементы. Ядро находится в центре и определяется ценностной системой, которую разделяют члены группы. Соответственно, оно придает смысл другим элементам представления, организует их, стабилизирует. И оно менее всего подвластно изменению [4].

Н. Морант предложил понятие «*профессиональные СП*», суть которого заключается в том, что представления специалистов в данной области научного знания (психиатров, психологов и др.) основываются как на непосредственном взаимодействии с больными, на знаниях о болезнях, диагностике и лечении, так и на таких конструктах, как страх и «инаковость», т. е. они амбивалентны и включают в себя не сочетающиеся компоненты [1].

Целью проведенного нами исследования было изучение структуры и содержания СП о психически больных людях. Объектом исследования выступили молодые люди от 20 до 30 лет, специализирующиеся в различных областях знаний. Предметом исследования стали особенности СП у различных групп молодежи. Выборку составили 60 молодых людей и

девушек: по 20 человек из каждой профессиональной группы (уравненной по полу) – юриспруденция, психология и журналистика. Выбор данных специальностей был обусловлен тем, что психологи являются экспертами в области психического здоровья и отклонений, юристы взаимодействуют с психически больными людьми в юридическом контексте, журналисты оказывают сильное влияние на формирование СП.

Для построения выборки использовалась стратегия «снежного кома».

Мы исходили из следующих предположений:

- 1) СП о психически больных людях образованы элементами с негативной валентностью во всех исследуемых профессиональных группах молодежи;
- 2) СП о психически больных людях базируется на таких конструктах, как «инаковость», лечение (больница, таблетки, специалисты), болезнь (синонимы, названия болезней, симптомы), отношение общества;
- 3) СП о психически больных людях у юристов и журналистов более простые и согласованные, чем у психологов.

Актуальность и новизна нашей работы состояла в развитии теоретических и методических разработок в области теории СП, особенно в русле *профессиональных СП*, которые в данном контексте не рассматривались ранее; СП о психически больных людях не изучались прежде в ракурсе сравнений представлений специалистов из различных областей знания. С практической точки зрения понимание СП о психически больных людях, их стигматизации позволяет более *глубоко проанализировать процессы формирования* психических отклонений, их профилактики и лечения.

В нашем исследовании были использованы следующие методы и методики:

- 1) полуструктурированное интервью, которое включало в себя вопросы, направленные на выявление СП о психически больных людях в различных контекстах;
- 2) ассоциативный метод с элементами ранжирования и эмоционального отношения (стратегия исследования основывается на структурном подходе в соответствии с методикой, разработанной Ч. Галандом и Е. Сале-Вильман [10] и апробированной в нашем исследовании) [7]. Респондентам предлагалось высказать 10 ассоциаций со стимулом «психически больной человек», после чего им следовало проранжировать высказанные слова и словосочетания по степени значимости (по шкале от 1 до 10) и оценить их валентность (по шкале от 1 до 7);
- 3) рисуночная методика [9]. Респондентам предлагалось нарисовать три рисунка простым карандашом, каждый на отдельном листе формата А4. На первом рисунке изображался психически здоровый человек, на втором – психически больной. При создании третьего рисунка респондентам следовало поставить себя на место психически больного человека, представить, как он видит и отражает окружающую действительность.

Для анализа результатов, полученных в интервью, была создана предварительная сетка ответов, которая дополнялась и уточнялась в процессе работы. Все ответы респондентов были закодированы, посчитаны и обработаны при помощи фи-критерия Фишера. *Блок вопросов про эмоции* формировался на основе социальной дистанции. Мы интересовались у респондентов по поводу их чувств, когда они встречают психически больного человека на улице. А затем постепенно «приближали» этого больного к самому респонденту: что почувствуете, если заболит ваш коллега? друг? родственник? вы сами?

Для группировки ассоциаций нами применялся частотно-смысловой анализ. Мы формировали группы ассоциаций по частоте встречаемости, по рангу предъявления и по рангу значимости. В ядро СП по предъявлению попадали часто встречающиеся ассоциации с низким рангом (то есть те, которые актуализировались респондентами в первую очередь), а в ядро СП по значимости – часто встречающиеся с высоким рангом (то есть те, которые субъективно воспринимались как важные, подходящие, наиболее значимые). Соответственно, мы получали два варианта ядра СП в каждой профессиональной группе, после чего как бы накладывали ядро по предъявлению на ядро по значимости и получали нечто среднее – наиболее устойчивое к изменениям. Таким образом, мы имели возможность сравнить СП по ядрам не только между профессиональными группами, но и внутри каждой группы. Также в каждой группе подсчитывалась средняя валентность (эмоциональное отношение респондентов к ассоциациям по шкале от 1 до 7).

После предварительного анализа рисунков нами был проведен частотно-смысловой анализ. Статистическая обработка производилась с помощью критерия ϕ – углового преобразования Фишера (критерий Фишера). Внутри профессиональной группы проводилось сравнение рисунка здорового с рисунком больного и с рисунком «глазами психически больного», а также рисунок больного с рисунком «глазами психически больного». Также сравнивались отличия по каждому рисунку между профессиональными группами.

Результаты исследования

Анализ рисуночной методики позволяет нам представить примерный портрет психически больного человека. Основные отличия больного от здорового во всех профессиональных группах заключаются в эмоциональном состоянии персонажей – здоровый человек улыбается в 67 % случаев, больной – в 15 %, что позволяет нам говорить о значимости эмоционального компонента в восприятии психически больных людей. Кроме того, больше чем у половины всех испытуемых наблюдается сильный нажим на первом, втором и третьем рисунке (55 %; 60 %; 71,6 % соответственно) и жирные линии (55 %; 55 %; 48,3 %), что говорит о значимости данной темы для респондентов. При изображении психически больного человека в 21,6 % случаев встречается указание на «несвободу» – наручники, решетки, смирительные рубашки и тому подобное (желание отгородиться, обезопаситься), а в 28,3 % случаев руки такого человека спрятаны за спиной (скрытность, «непонятность»).

На рисунке «глазами психически больного человека» зачастую встречаются разнообразные символы, 46,6 % таких рисунков абстрактны, а 16,6 % и вовсе представляют собой недифференцированный рисунок – «каляку». В трети таких рисунков присутствует указание на агрессию. Таким образом, можно судить о том, что мир глазами психически больного человека представляется респондентам агрессивным, запутанным. Кроме того, можно говорить о неспособности психически больного человека к отражению действительности, о мозаичности восприятия, невозможности формировать категории.

СП журналистов о психически больных людях образовано из 35 групп ассоциаций. Специфическими для зоны ядра у журналистов являются такие группы, как «интерьер», «личности» и «неуравновешенность» (табл. 1).

Таблица 1

Структура социальных представлений о психически больных людях в группе журналистов

АНАЛИЗ ПО РАНГУ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ				АНАЛИЗ ПО ЗНАЧИМОСТИ			
Ядро – высокая частота – низкий ранг				Ядро – высокая частота – высокий ранг			
Группа	Ранг	Валентность	Частота	Группа	Ранг	Валентность	Частота
Состояния-симптомы	5,2	3,1	16	Болезнь	6,3	3	10
Больница	4,5	2,6	11	Синонимы	6,4	2,6	8
Инаковость	5,1	4	9	Личности	5,7	4,4	7
Синонимы	4,3	2,6	8	Лекарства	6,9	3	7
Интерьер	5	3,1	7	Интерьер	5,7	3,1	7
Шизофрения	3,9	2,7	7	Шизофрения	8,7	2,7	7
Личности	3,9	4,4	7	Названия болезней	7,2	4,7	6
Названия болезней	5,0	4,7	6				
Неуравновешенность	4,5	2,5	6				

Вероятно, больные люди представляются неуравновешенными, и именно это является определенным «диагностическим критерием» в глазах журналистов. Тесная связь с определенными персонажами свидетельствует о значимости ярких образов в глазах журналистов, что также показательно и в отношении группы «интерьер». В СП журналистов по значимости такая важная категория, как «инаковость», в данном случае не входит в зону ядра. Вероятно, это может объясняться действием механизма социальной желательности. То есть при непосредственном предъявлении ассоциаций журналисты обозначают данную группу, но при обдумывании – ее исключают. Также исключаются такие элементы, как «больница», «неуравновешенность» и «симптомы-состояния».

Таким образом, зона ядра по совокупности двух факторов базируется на таких элементах, как «названия болезней», «интерьер», «личности», «синонимы» и «шизофрения». То есть помимо описания самой болезни («названия болезней», «синонимы», «шизофрения»), остальные две характерные для журналистов группы («личности», «интерьер») – это в определенной степени какие-то запоминающиеся яркие изображения, характеризующие сам образ больного и того, что его окружает.

В интервью самый часто называемый персонаж у журналистов – герой произведения Кена Кизи «Пролетая над гнездом кукушки», выступающий скорее жертвой карательной психиатрии и являющий собой *яркий образ* из мира искусства.

Журналисты склонны говорить о влиянии социума на формирование и течение болезни, на значимость общественного мнения и отношения не только к самим больным, но и к членам их семьи. Так, в рисунке «глазами психически больного человека» имеется указание на социальный контекст (значимое различие), а в интервью 40 % отмечают, что

жизнь детей психически больных людей отличается от жизни детей, у которых родители здоровы, именно отношением общества, и т. д.

Также респонденты рассуждают о необходимости материального обеспечения, контроля и присмотра за больными (55 %), более *оптимистично* настроены по отношению к возможностям трудоустройств и лечения таких людей (в интервью – значимые различия). Кроме того, чаще других упоминают феномен карательной психиатрии (40 %). При взаимодействии с психически больным человеком у журналистов возникает желание помочь в любой ситуации (т. е. если это случайный прохожий, друг, родственник и т.д.).

В рисуночной методике здоровый зачастую изображается с улыбкой (60 %), да и сам рисунок более позитивно эмоционально окрашен (например, присутствуют такие элементы, как солнце), в отличие от изображения больного (значимое различие).

Обобщая результаты, можно сказать, что представления журналистов в большей мере строятся на различных ярких образах из мировой культуры и наиболее подвержены влиянию социальной желательности. Кроме того, во главу угла респонденты ставят именно социальное воздействие на больного и его жизнь и склонны скорее обвинять общество в формировании болезни.

СП юристов о психически больных людях содержит 30 групп ассоциаций. Зона ядра СП юристов о психически больных людях по рангу предъявления включает в себя 11 категорий. Данные группы являются, по сути, синонимичными, описательными по отношению болезни, характеризуются медицинским подходом к рассмотрению данной тематики. Элементы «инаковость» и «отношение общества» демонстрируют другой угол зрения (табл. 2). Это подход скорее с точки зрения оценки социумом больных людей. Также в ядре присутствуют конструкты, демонстрирующие эмоции относительно больных людей, – «страх». Можно говорить об определенной амбивалентности отношения. При этом стоит отметить, что больной воспринимается, видимо, как человек, представляющий определенную опасность для самого респондента либо для общества. Можно полагать, что данный конструкт тесно связан со следующим – «неадекватность».

Таблица 2

Структура социальных представлений о психически больных людях в группе юристов

АНАЛИЗ ПО РАНГУ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ				АНАЛИЗ ПО ЗНАЧИМОСТИ			
Ядро – высокая частота – низкий ранг				Ядро – высокая частота – высокий ранг			
Группа	Ранг	Валентность	Частота	Группа	Ранг	Валентность	Частота
Симптомы-состояния	5,9	2,9	41	Болезнь	6,5	3,6	10
Названия болезней	6,1	2,3	11	Страх	6,3	2,2	10
Синонимы	4,4	1,8	10	Синонимы	7,0	1,8	10
Отношение общества	6,2	4,1	10	Недееспособность	5,6	3,7	7
Страх	4,6	2,2	10	Внешность	4,6	3,6	7

Болезнь	3,4	3,6	10	Неадекватность	5,5	2,2	6
Инаковость	3,8	4,2	9				
Жалкий	5,3	3,9	8	Больница	5,3	3,3	6
Внешность	4,6	3,6	7	Одиночество	6,2	2	5
Неадекватность	3,3	2,2	6				
Одиночество	4,4	2	5				

В Большом медицинском словаре дается следующее определение термина «неадекватность»: «несоответствие отдельных психических актов или их совокупности внешним обстоятельствам» [2]. То есть больной – непредсказуем и из-за этого опасен. В данном случае прослеживается юридический профессиональный контекст. В ядре СП о психически больных людях по значимости появляются две новые группы – «больница» и «недееспособность». То есть при самостоятельной оценке значимости у юристов на первый план выходит юридическая характеристика больного, его недееспособность, а также потребность в лечении. Однако пропадают такие конструкты, как «инаковость», «жалкий», «симптомы-состояния», «отношение общества» и «названия болезней». То есть, опять же, можно говорить о том, что социальные и медицинские характеристики больного отходят на второй план, уступая место профессиональным, специальным для юристов, познаниям.

Ядро по совокупности двух критериев образовано такими элементами, как «болезнь», «внешность», «неадекватность», «одиночество», «синонимы», «страх». То есть представления включают в себя элементы из области как научных знаний, так и житейских. Отметим также, что валентность ядра у юристов – самая низкая из всех (2,6 по шкале от 1 до 7), количество положительно и нейтрально окрашенных элементов также самое маленькое.

В интервью образ психически больного человека наиболее плотно связан с образом убийцы (46 %), самый частотный встречаемый персонаж – *Адольф Гитлер* (30 %). Подавляющее большинство юристов считают, что психически больные люди совершают больше *насильственных преступлений* (85 %), в том числе убийств (70 %) и преступлений сексуального характера (40 %), нежели здоровые люди. Треть респондентов уверена, что больных стоит наказывать за преступление, т. е. сажать в тюрьму, а не лечить. Юристы склонны считать, что больной человек не может вступать в брак как по объективным причинам (недееспособность), так и по субъективным (нежелание). Дети психически больных людей, по мнению 15 % респондентов, будут больны (15 %), но даже если и будут здоровы, то будут отличаться от других (90 %). Кроме того, половина респондентов высказывает идею о возможности перенимать симптомы больного либо деформироваться при продолжительном контакте с ним. Необходимо отметить и то, что юристы склонны описывать психическую болезнь, используя термин «невменяемость» (неспособность осознавать свои действия либо руководить ими). Наиболее часто называемой эмоцией у юристов является жалость (от 30 % до 50 % в каждой из ситуаций взаимодействия с больным).

В рисунке психически больного человека встречаются такие элементы, как *крик* (35 %), *оружие* (15 %), *агрессивность* (45 %).

Все это позволяет сделать вывод о том, что образ больного тесно связан с образом *преступника*. Кроме того, больной воспринимается через призму неадекватности, невменяемости и, как следствие, опасности, жестокости. В нашем исследовании в СП о

преступниках и преступлениях у юристов фигурировал такой конструкт, как «психические отклонения», что позволяет говорить об определенной взаимосвязи [6].

СП психологов о психически больных людях образовано из 35 групп ассоциаций. Ядро, с учетом и значимости, и ранга, образуется категориями: «асоциальность», «болезнь», «больница», «инаковость» и «шизофрения» (табл. 3). То есть мы можем видеть, что СП психологов о психически больных людях включают в себя и научное знание, и житейское.

Таблица 3

Структура социальных представлений о психически больных людях в группе психологов

АНАЛИЗ ПО РАНГУ ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ				АНАЛИЗ ПО ЗНАЧИМОСТИ			
Ядро – высокая частота – низкий ранг				Ядро – высокая частота – высокий ранг			
Группа	Ранг	Валентность	Частота	Группа	Ранг	Валентность	Частота
Инаковость	4,6	3,9	13	Симптомы-состояния	5,2	3,9	18
Больница	4,1	3,6	9	Инаковость	6,2	3,9	13
Горе	4,9	1,8	8	Больница	7,4	3,6	9
Болезнь	5,6	2,6	8	Болезнь	7,5	2,6	8
Безысходность	5,2	1,6	5	Иное мышление	8,1	4,4	7
Шизофрения	3,4	5	5	Асоциальность	7,4	3	5
Асоциальность	5	3	5	Шизофрения	7,2	5	5

При непосредственном предъявлении ассоциаций специалистами в области психологии на первые места ставятся субъективные ощущения больных, а при дальнейшем рассмотрении они отходят на второй план, уступая место симптомам, характерным для психических расстройств. Здесь стоит отметить разноплановость взгляда на психически больных людей, т. е. ядро по рангу предъявления включает в себя большее количество эмоциональных элементов, а по значимости – профессиональных.

В качестве примера психически больного человека психологи чаще всего (по 30%) называют такие образы из области культуры, как «*Пролетая над гнездом кукушки*» (скорее *непрофессиональная позиция*) и *Билли Миллиган* (скорее *профессиональная позиция*).

В рисуночной методике психологи изображают больного лежа или сидя (20 %), с поднятыми руками (10 %) и в больничной пижаме (20 %). Вероятно, это может свидетельствовать об отношении к нему как к пациенту, о понимании его как *беспомощного, пассивного*.

В интервью психологи демонстрируют большую *разобщенность* во мнениях, нежели другие группы, у них тяжелее выделить лейтмотив в ответе на каждый вопрос. Однако четко выделяется медикаментозная модель лечения (все респонденты об этом говорят),

кроме того 100 % психологов считают, что вылечить психически больного человека нельзя (значимое различие с журналистами).

Психологи склонны испытывать более *негативные эмоции* по отношению к психической болезни близких людей (85 % высказываются о негативных эмоциях), но более нейтральные и *позитивные* (например, «интерес») по отношению к болезни случайных встречных (80 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, представления психологов базируются как на *профессиональных* знаниях, так и на *обывательских*, что соответствует модели профессиональных СП. Психологи склонны занимать как одну, так и другую позицию, в зависимости от ситуации. В связи с этим наблюдается рассогласованность представлений, отсутствие консенсуса.

Выводы

Результаты исследования показывают, что элементы, образующие СП, во всех исследуемых профессиональных группах имеют отрицательную валентность. Это говорит об определенной *стигматизации* таких людей. Для конструирования СП используются знания из СМИ, *литературы и кинематографа*.

В структуре СП выделяются более устойчивые и более подвижные элементы. На их формирование могут оказывать влияние профессиональные знания из смежных наук, имеющих непосредственное отношение к объекту.

Прототипический образ больного у юристов и журналистов ассоциируется с *шизофренией и преступником*. Во всех профессиональных группах больной воспринимается как «*другой*». Однако профессиональные СП наиболее рассогласованные и имеют более сложное строение.

Модели объяснения психических заболеваний различны у представителей разных специальностей. Так, у юристов выделяется «*криминализирующая*» модель, у журналистов – «*социологизирующая*». У психологов нет возможности выделить одну, главную схему.

Все наши гипотезы нашли эмпирическое подтверждение. Кроме того, можно сделать вывод *о недостаточности медицинских, психиатрических, психологических знаний* о данной категории людей у непрофессионалов (незнание болезней, симптомов, методов диагностики и лечения и т. д.)

Создание определенного положительного образа психически больного человека среди респондентов осуществляется за счет представлений об оказании помощи, готовности к лечению и борьбе, о его одаренности в сфере творчества.

В связи с вышеизложенным становится очевидным, что одним из направлений работы по *дестигматизации* должно стать формирование более благоприятного и адекватного образа психически больного, демонстрация большего количества сторон его личности и жизни.

Литература

1. *Бовина И.Б.* Социальная психология здоровья и болезни: 2-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2008. 263 с.
2. Большой медицинский словарь. 2000 [Электронный ресурс]// URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/29580/> (дата обращения: 19.09.2014).
3. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]// URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/> (дата обращения: 02.09.2014).

Якушенко А.В. Структура и содержание социальных представлений о психически больных людях у молодежи различных профессий
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 2. С. 122–133.

Yakushenko A.V. The structure and content of social representations of lawyers, psychologists and journalists about mentally ill people
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 122–133.

4. *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 127 с.
5. *Емельянова Т.П.* Коллективная память с позиций конструкционизма // Междисциплинарные исследования памяти /Под. ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 17–32.
6. *Якушенко А.В.* Социальные представления о преступнике и преступлении в различных группах студенческой молодежи // Сборник тезисов участников XI Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Молодые ученые – нашей новой школе» (г. Москва, 19 апреля 2012 г.). М.: МГППУ, 2012. С. 319–320.
7. *Якушенко А.В.* Специфика социальных представлений о сумасшествии и психической болезни // Сборник тезисов участников межвузовской научно-практической интернет-конференции по юридической психологии М.: МГППУ, 2013. [Электронный ресурс]// URL: <http://jp.mgppu.ru/forum/index.php?Topic=71.msg212#msg212/> (дата обращения: 02.09.2014).
8. *Ястребов В.С., Трущелев С.А.* Социальные образы психиатрии // Журнал неврологии и психиатрии. 2009. № 6. С. 65–69.
9. *De Rosa A.M.* Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale // Connexions. 1988. Vol. 51. № 1. P. 27–51.
10. *Galand Ch., Sales-Wuillemin E.* Effet des pratiques et de l'environnement social sur la representation des substances psychoactives // Cahiers internationaux de Psychologie Sociale. 2009. Vol. 84. P. 125–152.

The Structure and Content of Social Representations of Lawyers, Psychologists and Journalists about Mentally Ill People

Yakushenko A.V.,

Postgraduate Student, Chair of Clinical and Forensic Psychology, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Russia, Moscow, yakushenko-anna@yandex.ru

We studied the structure and content of social representations of the mentally ill people among the various professional groups of young people. This study involved 60 people aged 20 to 30 years (50% of respondents were girls, 50% were boys), specializing in psychology, law and journalism. We used semi-structured interview, associative method with elements of ranking and emotional attitude, and drawing techniques. We tested the following hypotheses: 1) the social representations of the mentally ill people contain elements with negative valence in all investigated occupational groups of young people; 2) social representations of the mentally ill people are based on such constructs as "otherness"; treatment (hospital, pills, experts); disease (synonyms, names of diseases, symptoms); the attitude of society; 3) social representations of the mentally ill people of lawyers and journalists are simpler and more consistent than those of psychologists. These hypotheses were supported by the empirical results.

Keywords: social representations, mentally ill people, structure of social representations, professional social representations.

References

1. Bovina I.B. Sotsial'naya psikhologiya zdorov'ya i bolezni [Social psychology of health and disease]. 2 publ., ispr. I dop. Moscow: Aspekt Press, 2008, 263 p.
2. Bol'shoi meditsinskii slovar' [Elektronnyi resurs] [large medical dictionary] Neadekvatnost', 2000. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/29580/> (Accessed 19.09.2014).
3. Bol'shoi Entsiklopedicheskii slovar' [Elektronnyi resurs] [Great Encyclopedic dictionary]. Available at: <http://www.vedu.ru/bigencdic/> (Accessed 02.09.2014).
4. Dontsov A.I., Emel'yanova T.P. Kontsepsiya sotsial'nykh predstavlenii v sovremennoi frantsuzskoi psikhologii [The concept of social representations in contemporary French psychology]. Moscow: MGU, 1987, 127 p.
5. Emel'yanova T.P. Kollektivnaya pamyat' s pozitsii konstruksionizma [Collective memory from the perspective of constructionism]. In Zhuravlev A.L. (eds.) *Mezhdistsiplinarnye issledovaniya pamyati [Interdisciplinary memory research]*. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2009, pp. 17–32.
6. Yakushenko A.V. Sotsial'nye predstavleniya o prestupnike i prestuplenii v razlichnykh gruppakh studencheskoi molodezhi [Social representations of the offender and the offence in different groups of students]. Sbornik tezisov uchastnikov Odinadzatoi Mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «*Molodye uchenye – nashei novoi shkole*» (Moskva, 19 apreliya 2012 g.) [Abstracts of the participants of the Eleventh Interuniversity scientific-practical conference with international participation “*Young scientists for our new school*”]. Moscow, 2012, pp. 319–320.
7. Yakushenko A.V. Spetsifika sotsial'nykh predstavlenii o sumasshestvii i psikhicheskoi bolezni [Elektronnyi resurs] [The specificity of social representations of madness and mental illness]. Sbornik tezisov uchastnikov mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi internet-konferentsii po yuridicheskoi psikhologii [Abstracts of the participants interuniversity scientific-practical Internet-conference on legal psychology]. Moscow: MGPPU, 2013. Available at: <http://jp.mgppu.ru/forum/index.php?Topic=71.msg212#msg212/> (Accessed 02.09.2014).
8. Yastrebov V.S., Trushchelev S.A. Sotsial'nye obrazy psikiatrii [Social images of psychiatry]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii [Journal of neurology and psychiatry]*, 2009, no 6, pp. 65–69.
9. De Rosa A.M. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales

Якушенко А.В. Структура и содержание социальных представлений о психически больных людях у молодежи различных профессий
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 122–133.

Yakushenko A.V. The structure and content of social representations of lawyers, psychologists and journalists about mentally ill people
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 122–133.

de la maladie mentale [On the use of free associations in the study of the social representations of mental illness]. *Connexions*, 1988. Vol. 51, no. 1, pp. 27–51.

10. Galand Ch., Sales-Wuillemin E. Effet des pratiques et de l'environnement social sur la representation des substances psychoactives [Effect of the practices and of the social environment on the representation of psychoactive substances]. *Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 2009, pp. 125–152.

Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада

Львова А.Д.,

выпускник кафедры возрастной психологии факультета психология образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, Alexandra.lvova@gmail.com

Котляр (Корепанова) И.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВПО «Университет "Дубна"», Московская область, г. Дубна, Россия, iakorepanova@gmail.com

В статье ставится проблема анализа совместной игры детей с атипичным и нормативным развитием в условиях инклюзивной группы детского сада. В эмпирическом исследовании была использована модификация методики анализа игровой деятельности Е.О.Смирновой и И.А.Рябковой [14]. Выборку составили 92 дошкольника (49 детей в возрасте 5,5-7,2, посещающие старшую группу. У 21 ребенка - особенности развития, такие как нарушение аутистического спектра, синдром Дауна, ДЦП и 43 ребенка в возрасте 6,1-7,5 лет, посещающие подготовительную группу. У 22 детей - особенности развития. Все дети посещают инклюзивный детский сад в г. Москве. Описано и проанализировано всего 63 игры, инициированных детьми. Анализировались длительность игр, проявления игровой инициативы, принятие на себя игровых ролей, особенности производимых игровых действий и др. Выявлены различия в уровнях развития игры у детей с нормативным развитием и у детей с особенностями в развитии. Обнаружено, что в совместной игре уровни игры детей-участников могут отличаться. На протяжении одной игры ее уровень у одного ребенка может меняться. Обосновано предположение, что совместная игра является условием создания зоны ближайшего развития для игр детей-участников.

Ключевые слова: игра, теории игры, структура игры, ролевая инициатива, уровень развития игры, роль, инклюзия, зона ближайшего развития, игра ребенка с нормативным развитием, игра ребенка с нарушенным развитием

Для цитаты:

Львова А.Д., Котляр (Корепанова) И.А. Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Lvova_Kotlyar.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Lvova A.D., Kotlyar (Korepanova) I.A. Cooperative play in senior preschool children with atypical and normal development in an inclusive group of kindergarten [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Lvova_Kotlyar.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Введение

Л.С.Выготский понимал игру как расхождение мнимой и реальной ситуации. Игра есть прежде всего область сознания, в которой ребенок удерживает два плана – реальный и воображаемый. Игра помогает ребенку отделить мысль от вещи, «мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» [3; 4]. А.Н.Леонтьев первым обозначил игру как ведущую деятельность дошкольного возраста, в которой возникают и складываются главные новообразования возраста и развиваются высшие психические функции [9]. Несколько поколений психологов и педагогов воспитаны на основных положениях его учения о сюжетно-ролевой игре как о ведущей деятельности дошкольного возраста. По определению Д.Б.Эльконина игра – это «такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [16]. Проводя анализ сюжетно-ролевой игры, он обосновал, что «именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее не разложимую единицу развитой формы игры». Созданная Д.Б.Эльconiным в середине XX века схема стала основой для многих психологических исследований, но для современной практики существующая схема нуждается в расширении [1, 12, 15, 17].

Состояние проблемы

Наблюдения за играми современных дошкольников показывают, что игра претерпела ряд изменений [12, 13]. Это касается прежде всего содержания и сюжетов детских игр: у современных старших дошкольников по сравнению с наблюдаемыми Д.Б.Эльconiным играми, доминируют бытовые сюжеты, а профессиональные и общественно-политические сюжеты заменяются телевизионными. Вероятно, это связано с тем, что изменилось содержание реальности, которая отображается в игре. Так как сюжетно-ролевая игра это прежде всего такая деятельность ребенка, в которой он отображает окружающую его социальную действительность (систему социальных отношений), то инструмент анализа игры должен быть чувствительным к этим изменениям.

Д.Б.Эльконин в классической монографии "Психология игры" (первое издание в 1978 году) обобщил исследования, проводимые им и его коллегами прежде всего в детских садах: в разновозрастных группах, которые посещали дети с нормативным развитием (или без явных и грубых нарушений психического развития)¹

В связи с реформой системы образования и внедрением инклюзивного подхода детские сады стали открыты для детей с ограниченными возможностями здоровья (так называемые дети с атипичным развитием). Теперь в одной группе детского сада могут быть дети с различным уровнем психического и интеллектуального развития, нарушениями слуха, зрения, дети с ДЦП, ранним детским аутизмом, синдромом Дауна и т.п. [7, 11]. Это приводит к тому, что группы в инклюзивном детском саду становятся не гомогенными, а гетерогенными, в определенном смысле разновозрастными (уровень психического развития некоторых детей с атипичным развитием неравномерный, может быть ниже уровня развития их сверстников с нормативным развитием).

Существующие исследования, в основном, заключаются в изучении игры ребенка с атипичным развитием в гомогенной группе сверстников (имеющих схожие особенности).

¹ Представленные в монографии примеры из исследования Г.Л.Выгодской об особенностях игры неслышащих детей не опровергают правило, а подтверждают его. Ее исследование проведено так же в "моно"-группе, в группе детей, имеющих схожие особенности развития.

Игры этих детей имеют ряд особенностей, связанных прежде всего с общими особенностями, вызванными атипичностью развития [2, 5, 6, 10]. Наряду с этим начинают появляться эмпирические исследования, в которых изучаются игры детей с особенностями в инклюзивной группе детского сада [17]. Однако эта тема еще не получила широкого распространения в исследованиях. Это, в том числе по нашему предположению, связано с отсутствием адекватного инструментария для изучения совместной игровой деятельности в гетерогенных группах.

Какова игра в такой группе? Отличается ли игра в смешанной разновозрастной группе от игры детей в гомогенной группе?

Цели и методы эмпирического исследования

В нашем исследовании предпринята попытка анализа совместных игр детей с атипичным развитием и детей с нормативным развитием старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы детского сада. Мы опирались на результаты теоретического анализа и эмпирических исследований современных психологических исследований детской игры [12, 13], учитывающих изменение реальности современного детства.

Е.О.Смирнова и И.А.Рябкова [14, 15], опираясь на выделенный Л.С.Выготским главный критерий игры - расхождение мнимой и реальной ситуации, в структуру сюжетной игры вводят дополнительные компоненты: предметы (игрушки), время и пространство игры, взаимодействие с партнером и позиция играющего. Идеальной формой игры [1] является такая игра, где существует два такта: вызов героя и ответ за этот вызов (двухтактная форма игры). Было проведено исследование совместных игр в условиях инклюзивной группы детского сада, в котором принимали участие старшие дошкольники с особенностями в развитии и их нормативные сверстники. Для этого нами на основе схем, предложенных Е.О.Смирновой и И.А.Рябковой, Л.И.Элькониновой и Т.В.Бажановой, была разработана авторская схема анализа игры в условиях инклюзивной группы детского сада [1, 14].

Сбор эмпирических данных проходил во время невключенного наблюдения (с использованием видеосъемки) за свободными играми детей с нормативным и атипичным развитием, посещающих инклюзивный детский сад г.Москвы. Было проанализировано 63 игры. Всего наблюдение велось за 92ми дошкольниками, посещающими старшую (49 детей в возрасте 5,5-7, лет; у 10-ти детей ОНР, 11-ть детей имеют сложную структуру дефекта, в том числе расстройства аутистического спектра, синдром Дауна) и подготовительную (43 ребенка в возрасте 6,1-7,5 лет, у 11-ти детей ОНР, у 11-ти – сложная структура дефекта) группу детского сада.

Нами были выделены параметры анализа игр, которые представлены и описаны ниже.

Мнимая ситуация является универсальной составляющей, т.е. общей для всех вариантов сюжетных игр. На ее основе будут создаваться остальные значимые составляющие игры. Одним из таких структурных компонентов будет сюжет. В протоколе под него выделена отдельная строка, где специалист фиксирует то, что воспроизводит ребенок. Для нас важно фиксировать динамику игры, которая отражается в смене сюжетных линий и переходах. Например, девочка сначала собиралась на бал, а потом стала пациентом врача.

Игровой предмет — это тот предмет, который позволяет ребенку выйти за пределы реальности. Важно, что в протоколе отмечается каким предмет становится в данной игре: реальным, заместителем или воображаемым. Пример реального предмета прост — это

предмет, который ребенок использует по прямому назначению. Будь то ложка, которой едят суп или книжка, которую читают. Предмет заместитель повышает уровень игры. Здесь уже можно отметить наличие воображения, когда деревянный брусок становится телефонной трубкой, а палочка градусником. Воображаемый предмет свидетельствует о высоком уровне игры. Например, девочка моет руки мылом, которого на самом деле нет у нее в руках.

Параметр «пространство»: реальное, конструируемое, обозначаемое. Пространство — это та характеристика, которая создает границы «игровой площадки». Реальное пространство — это самый низкий уровень игры. Мы говорим, что пространство реальное, когда ребенок воспринимает и использует предметы вокруг себя по их прямому назначению. Стул — это стул, на нем сидят, а не катаются верхом. Конструируемое — это создание, постройка чего-либо для игры с помощью других предметов. Например, постройка подводной лодки из больших кубиков ЛЕГО. Когда ребенок в обозначаемом пространстве, он говорит: «Вот здесь большой лес. Я собираю грибочки и ягоды». Ребенок в этот момент находится в помещении, но это не мешает ему представлять себя в лесу, в горах, в джунглях.

Следующим параметром для анализа для нас выступила роль. Если мы отмечаем, что роль в действии, то роли у ребенка сейчас нет. Он не представляет себя пиратом или врачом. Если спросить ребенка в этот момент кто он, то в ответ он скажет свое имя. Примером такой игры будет процессуальная или предметная игра. Роль может быть в сюжете и тогда она связана с правилом, которое закреплено в ней. Типологию сюжетных игр мы подробно рассмотрели в предыдущей главе. Ранее были выделены ролевые игры, режиссерские и событийные. Если ребенок взял на себя роль из какого-то сюжета, то он будет действовать согласно правилам поведения этого героя. Например, врач лечит людей, а не тушит пожары; учитель учит, а водитель водит автомобили. И, наконец, роль в отношении, в отношении с кем-то.

Еще один параметр, который был нами учтен — взаимодействие, ролевое или реальное. Взаимодействие между детьми может идти как внутри воображаемой ситуации, так и по поводу нее. Для качественной оценки уровня игры нам важно посчитать количество инициативных обращений ребенка и ответ на инициацию другого. Количество ответов и инициатив фиксируется в протоколе в соответствующей строке.

Сравнение различных поведенческих проявлений детей в игре проводилось с использованием непараметрического теста для двух независимых переменных с применением критерия Манна Уитни (SPSS 11).

Представление и обсуждение результатов

Рассмотрим основные результаты эмпирического исследования.

Как возникает игра с группе детского сада, которую посещают дети с разным уровнем развития игры? Результаты нашего наблюдения показывают, что игра инициируется детьми с нормативным развитием, именно они задают сюжет. Дети с атипичным развитием могут «подхватить» идею сверстника и включиться в игру. Трудности возникают, когда партнеры по игре не находят взаимопонимания. Конфликты чаще всего возникают после того, как один ребенок начинает критиковать поведение другого. Например: «Не трогай! Ты это ломаешь! Нужно по-другому». Можно выделить и другие причины, по которым совместная игра быстро истощается и разрушается, такие, как высокий темп игры нормативного ребенка, за которым ребенок с нарушениями, в силу особенностей в развитии, не успевает; задержки в речевом развитии и невозможность понимать переносное

значение слов у ребенка с особенностями в развитии; ограниченное время, отведенное для игры, в расписании детского сада, а так же устойчивые предпочтения в выборе игровых предметов и ригидность в выборе роли и сюжета у ребенка с особенностями, в отличие от ребенка нормативного, который проявляет большую гибкость и учет интересов партнера на игре.

Все наблюдаемые нами игры обладали внутренней динамикой. Нами были отмечены случаи, когда игра начиналась на одном уровне, а развивалась и потом завершалась на другом, более высоком уровне. Например, мальчик (5 лет, нарушение аутистического спектра) в индивидуальной игре "Приготовление обеда²" манипулировал предметами (пластиковые овощи и фрукты, посуда). Затем, в совместной игре с другим мальчиком из этой же группы (6 лет, с нормативным развитием) овощи и фрукты стали приобретать новые качества: стали горячими, целые овощи стали нарезанным салатом, пластиковая морковь называлась огурцом.

Переходы от предмета-заместителя к воображаемому предмету возникают чаще в играх подготовительной группы. Такие переходы можно заметить, когда предмет-заместитель теряет свою «игровую» силу, т.е. его функции не достаточны для продолжения игры. Тогда предмет ребенку нужно придумать.

Рассмотрим варианты проявлений основных игровых параметров в совместных играх старших дошкольников: игровая роль, игровой предмет и игровое пространство.

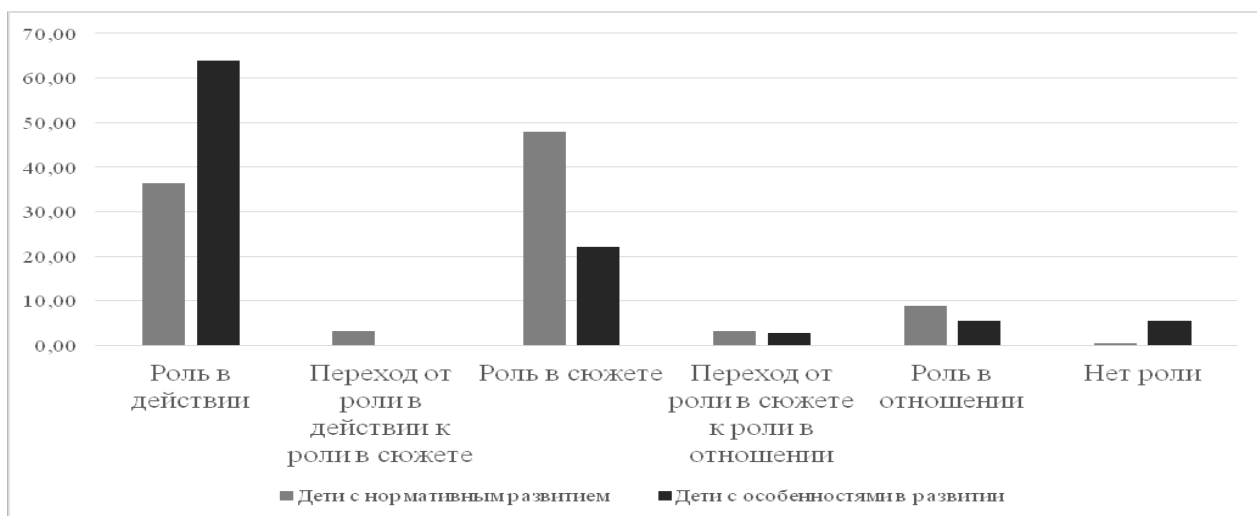


Рис. 1. Варианты игровой роли в совместных играх детей с нормативным развитием и детей с особенностями в развитии

На рис. 1 представлены различия в выборе роли у детей нормально развивающихся и у детей имеющих особенности развития. Мы видим, что чаще всего дети с особенностями в развитии участвуют в играх с ролью в действии (63,9%), а дети нормально развивающиеся – в играх с ролью в сюжете (48%). Схожую тенденцию можно заметить в других исследованиях, рассматривающие игру в гомогенных группах [см., например, 5, 6, 15]. В играх детей с особенностями преобладает игра на предметном уровне, а у нормативных – более сложные ролевые отношения. Роль в отношении чаще встречается у детей

² Название игры - условное. Ребенок сам названия игры не дал.

нормативно развивающихся (8,85%). Наличие такого ролевого взаимодействия у детей с особенностями (5,6%) говорит о развитии их уровня игровой деятельности в совместной игре. Переход от роли в действии к роли в сюжете наблюдается у детей нормативно развивающихся (3,13%), а у детей с особенностями такие случаи отсутствуют. Переход от роли в сюжете к роли в отношении наблюдается в обеих детских группах (по 3%)

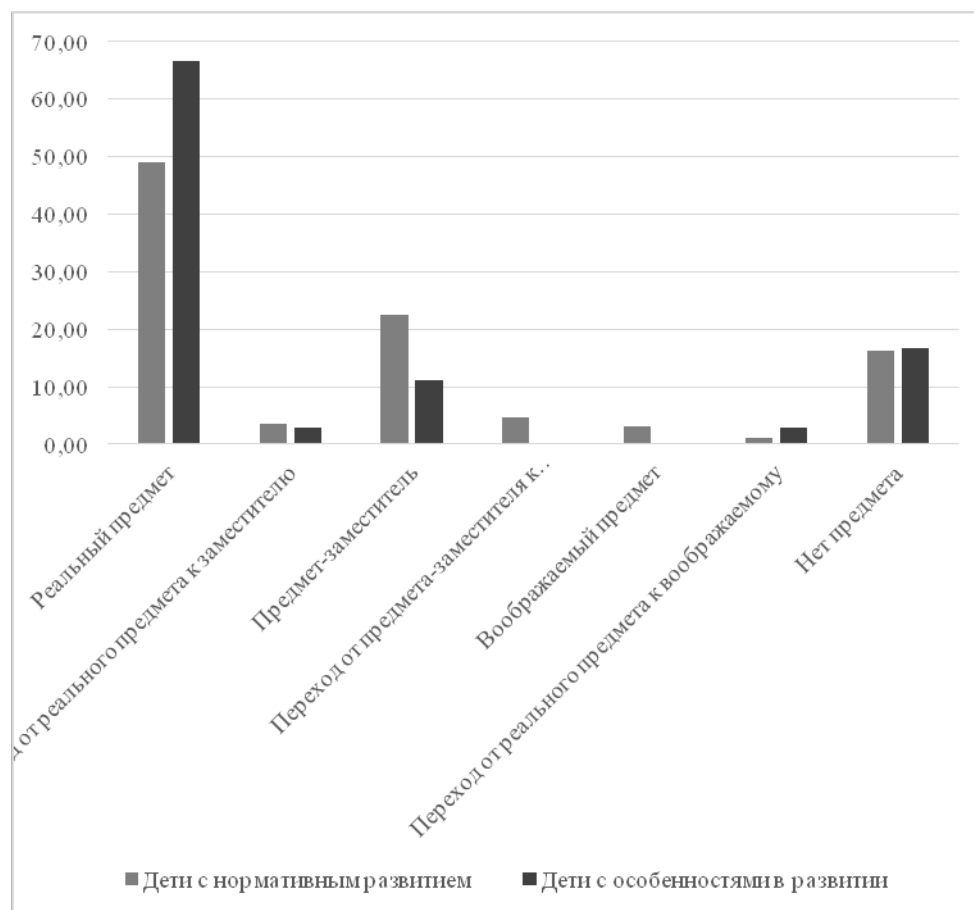


Рис. 2. Варианты игрового предмета в совместных играх детей с нормативным развитием и детей с особенностями в развитии.

На рис. 2 мы видим, что реальный предмет предпочитают дети из обеих групп: дети с особенностями в большей степени (66,7%), чем нормативно развивающиеся (49%). Наши наблюдения подтверждаются результатами других исследований, которые показывают, что для детей с особенностями в развитии характерно использование реального игрового предмета [см., например, 5]. Предмет-заместитель чаще выбирают дети нормативно развивающиеся (22,4%). Дети, с особенностями в развитии, наблюдая и включаясь в игру с нормативными сверстниками, так же начинают использовать предмет-заместитель (11,1%). В исследовании Е.О. Смирновой и И.А. Гударевой [13] показано, что только 25% детей из нормативной выборки используют предмет-заместитель. Авторы отмечают, что на такие низкие показатели влияет материальная оснащённость группы, т.е. мало игрушек, которые можно использовать как предмет-заместитель. В нашем исследовании у детей с

особенностями в развитии не зафиксировано случаев использования воображаемого предмета в начале игры, но в процессе развития совместной игры, через переход от реального предмета (2,8%), игрушка становилась воображаемой, которую можно представить, а не потрогать руками. Мы предполагаем, что такому переходу способствует участие нормативных сверстников, которые помогают развить игру детей с овз до более высокого уровня. Переход от реального предмета к заместителю осуществляют дети обеих групп (по 3% в каждой группе).

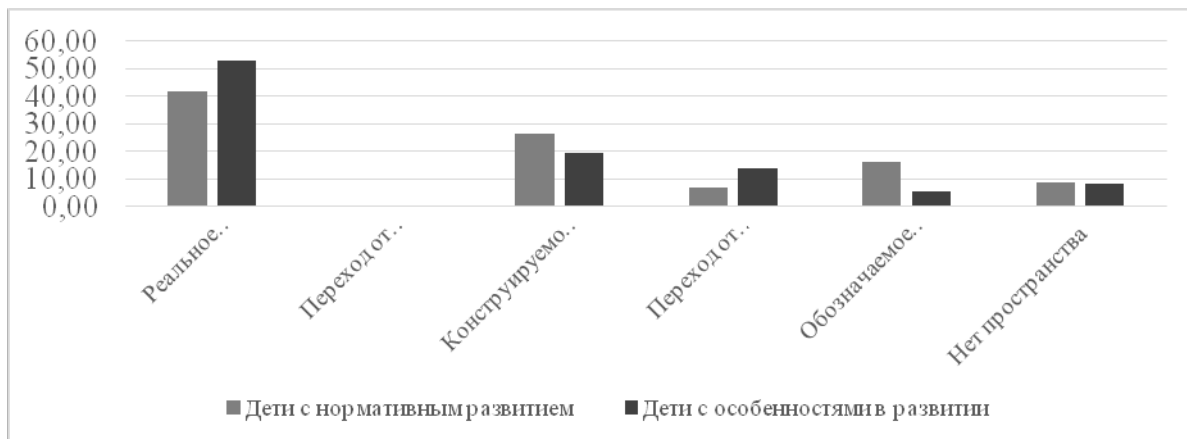


Рис. 3. Варианты игрового пространства в совместных играх детей с нормативным развитием и детей с особенностями в развитии.

Из рис. 3 видно, что у всех детей игры в основном в реальном пространстве. Это может говорить о том, что дети не стремятся к организации игрового пространства, а используют предметы, которые есть в группе детского сада. Дети с особенностями в развитии организуют такие игры чаще (52,8%), чем нормативно развивающиеся (41,7%). Дети, не имеющие отклонений в развитии, используют конструируемое пространство реже (26,6%), чем реальное, но чаще, чем обозначаемое (16,2%). Небольшая разница видна между играми нормативных детей и имеющих особенности в развитии по этому показателю. Это может говорить о ведущей роли нормативных дошкольников, которые ведут за собой тех детей, которые самостоятельно не могут организовать такие игры, но включаясь и изучая процесс, становятся участниками сложной игры. Однако, у детей с особенностями, чаще чем у нормативных детей (6,8%), в играх происходит переход от конструируемого пространства к обозначаемому (13,9%). Это так же говорит о возможности в совместной игре сделать игру насыщенной и глубокой. В процессе игры дети с особенностями не всегда замечают и обращают внимание на «игровое поле», которое сконструировали или обозначили их нормативные сверстники. Часто бывали случаи, когда ребенок с овз случайно разрушал постройку, задев ногой или взяв необходимый ему предмет из конструкции, которую построил другой ребенок. На этом фоне случались конфликты и недопонимания. Например, мальчик П. (со сложной структурой дефекта - синдром Уильямса, 7 лет), проходя по комнате, наступил на железную дорогу, которая являлась частью «игрового поля» нескольких мальчиков. В момент, когда «авария» произошла, ребенок сказал, что тоже хотел бы поиграть в железную дорогу, но мальчики В. и С. (6 лет, с нормативным развитием), которые ее строили не приняли его - он сломал железную дорогу. У ребенка с особенностями есть желание вступить в игру, но нет необходимых навыков для выстраивания отношений.

Итак, у детей с атипичным развитием в старшей и подготовительной группах игровое пространство от реального "движется" к обозначаемому с уменьшением использования. Дети с нормативным развитием чаще используют конструируемое и обозначаемое пространство.

У детей с атипичным развитием количества проявлений по параметру «ролевая инициатива» меньше, чем у детей нормативно развивающихся на высоком уровне значимости ($p < 0,05$). Так же обнаружены различия на уровне тенденции ($p < 0,01$) по следующим параметрам: ролевой ответ, реальный ответ, разговор, планирование, время.

Качественный анализ показывает, что индивидуальные игры детей с атипичным развитием или их коллективные игры в гомогенных группах отличаются от игр в гетерогенных группах. Дети с атипичным развитием демонстрируют более высокий уровень игры (что отличается от данных, полученных в ходе исследования игры детей с атипичным развитием в гомогенных группах). Дети используют предметы-заместители, действуют в конструируемом и обозначаемом пространстве не только с реальными, но и с воображаемыми предметами.

Так же предметом анализа стало поведение конкретных детей, характера их взаимоотношений в игре. Мы проанализировали характер и количество ролевых и реальных инициатив в течении одной игры (нас интересовало, сколько раз и как Петя В. обратился к Оле Т. как к партнеру по игре от своего лица или из принятой им роли, сколько раз в одной игре произошло конфликтных столкновений или оценки действий партнера). Различия по показателям реальная инициатива, реальный ответ, ролевая инициатива, ролевой ответ, разговор, оценка, конфликт, планирование, сравнивались в старшей и подготовительной группах, в группе нормативно развивающихся детей и детей с атипичным развитием.

Значимые различия ($p < 0,05$) выявлены по количеству ролевых инициатив между нормативно развивающимися дошкольниками и дошкольниками с особенностями в развитии: дети с атипичным развитием меньше проявляют ролевую инициативу, чем дети с нормативным развитием.

По нашим наблюдениям, общение между детьми с особенностями и детьми с нормативным развитием происходило «по поводу», вокруг предмета. Дети с нарушениями психического развития больше увлечены предметным окружающим миром, нежели отношениями между людьми. На начальном этапе совместной игры идет обсуждение и общение детей через предмет, но для развития игры нормативному сверстнику требуется оторваться от предмета и перейти в воображаемый мир. Ребенок с особенностями не всегда может сделать тоже самое.

В исследовании К.О.Юревой, выполненном под руководством Л.И. Элькониной, описан опыт формирования сюжетно-ролевой игры у ребенка, имеющего особенности в развитии [17]. Авторами разработана программа по формированию, выстраиванию полноценной двухтактной игры с ребенком, не имеющего опыта пробы собственной инициативы в сюжетно-ролевой игре. Отмечено, что результатом такой работы стала возможность ребенка включаться в игры в группе нормативных сверстников, самостоятельно поддерживать игру.

Обращая внимание на игру детей с различными нарушениями многие авторы говорят о том, что игра у таких детей не развивается в полноценную игру, а задерживается на этапе

предметных действий. Для того, чтобы игра приобретала более развернутую форму, необходимо разрабатывать и использовать методики для обучения и формирования игры. У детей с атипичным развитием в игре не воссоздаются социальные отношения, имеются трудности в овладении ролевым поведением, которое является базовым компонентом игры. Однако результаты проведенного нами эмпирического исследования говорят о другом. В совместной игре мы видим проявления у ребенка с атипичным развитием более высокого уровня игровой деятельности. Ребенок с атипичным развитием, играя со сверстником с нормативным развитием, играет в зоне ближайшего развития. Однако наши наблюдения показывают, что без дополнительной поддержки взрослого такая совместная игра быстро разрушается.

Заключение

Безусловно, вопросы, поднятые в данной статье, шире тех результатов, которые были собраны нами в ходе эмпирического исследования. Практика организации жизни в инклюзивных сообществах свидетельствует о необходимости расширения пространства исследований и пространства психолого-педагогических технологий, откликающихся на изменения в обществе.

Литература

1. *Бажанова Т.В., Эльконинова Л.И.* Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. №2. С. 2–11.
2. *Басилова Т.А.* Предпосылки ролевой игры у слепоглухонемого ребенка // Дефектология. 1983. № 4.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: кн. для учителя. / Л.С. Выготский. 3-е изд. М. Просвещение, 1991.
4. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии // Вопросы психологии. – 1966. №6.
5. *Гаврилушкина О. П., Егорова А.А.* Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. 2007. № 5..
6. *Заречная А.А.* Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. №5. С. 25–33.
7. Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Выпуск 4 [Электронный ресурс] / Составители: М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова. М.: Центр «Школьная книга». 2010. Режим доступа: <http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/spec/%D0%9E%D0%B1%D1%80%20%D0%BF%D1%80%20%D0%B2%20%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%81%20%D1%81%D0%B0%D0%B4%D1%83%20%D0%98%D0%9E%E2%84%964.pdf>
8. *Корепанова И.А., Львова А.Д.* Особенности игры в инклюзивной группе детского сада. Практика, исследования, методология. Сборник научных статей. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013.
9. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. 1996. №3. С. 19–32.
10. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М: Теревинф. 1997.

Львова А.Д., Котляр (Корепанова) И.А. Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С.110–121.

*Lvova A.D., Kotlyar (Korepanova) I.A. Cooperative play in senior preschool children with atypical and normal development in an inclusive group of kindergarten
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 110–121.*

11. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях. Письмо Минобразования РФ от 16 января 2002 года N 03-51-5ин/23-03.
12. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 26.06.2015)
13. *Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. №1.
14. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. №3. С.62–70.
15. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. №2.
16. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
17. *Эльconiнова Л.И.* Опыт формирования развитой сюжетно-ролевой игры: У истоков развития. Сборник научных статей. Под ред. Л.Ф.Обуховой и И.А.Котляр (Корепановой) М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013.

The Joint Play Senior Preschool Children with Atypical and Regulatory Development in the Inclusive Group of Kindergarten

Lvova A.D.,

*Tutor, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia,
Alexandra.lvova@gmail.com*

Kotliar (Korepanova) I.A.

PhD in Psychology, Department of Psychology, Dubna International University for Nature, Society and Man, Russia, iakorepanova@gmail.com

The aim of this article was to analyze the joint play of children with atypical and regulatory development in the inclusive group of kindergarten. Modified method of play activities analysis by E.O. Smirnova and I.A. Ryabkova was used [14]. Sample consisted of 92 preschoolers (49 children aged 5,5-7,2 were visiting senior group). 21 children with atypical development and 43 children aged 6,1-7,5 years were attending the preparatory group. 22 children have features of development. All children attend inclusive kindergarten in Moscow. A total of 63 games initiated by children were described and analyzed. The duration of play, playing displays initiative, taking on the role of play, peculiarities of play actions were included in the analysis. The differences of play development levels between children with regulatory and atypical development were found. It was found that levels of joint children's playing may differ. During one game its level in one child may vary. Hypothesis that playing together is a condition for establishing a zone of proximal development for children was confirmed.

Keywords: play, theories of play, play structure, role initiative, the level of play, role, inclusion, the zone of proximal development, a child's play with the regulatory development, a child's play with atypical development

References

1. Bazhanova T.V., El'koninova L.I. Forma i material syuzhetno-rolevoi igry doshkol'nikov [The shape and material of the plot-role-playing game preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 2, pp. 2–11. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Basilova T.A. Predposylki rolevoi igry u slepoglukhonemogo rebenka. [Background role-playing game in deaf-blind child]. *Defektologiya [Defectology]*, 1983, no. 4, pp. 64–68.
3. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: psikhologicheskii ocherk [Imagination and creativity in childhood: a psychological essay]. Moscow. Prosveshhenie, 1991, 93 p.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii [The game and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–68.
5. Gavrilushkina O. P., Egorova A.A. Igrovaya deyatel'nost' doshkol'nikov pri intellektual'nykh rasstroistvakh [Fun activities in preschool intellectual disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2007, no. 5, pp. 152–158.
6. Zarechnaya A.A. Osobennosti sovместnoi deyatel'nosti detei starshego doshkol'nogo vozrasta s normal'nym i zaderzhannym psikhofizicheskim razvitiem [Features joint activities preschool children with normal and delayed mental and physical development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2009, no. 5, pp. 25–33. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Inklyuzivnoe obrazovanie. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii inklyuzivnogo obrazovatel'nogo protsessa v detskom sadu. Vypusk 4 [Elektronnyi resurs] [Inclusive education. Guidelines for the organization of the educational process in an inclusive kindergarten. Vol. 4]. Prochuhaeva M.M., Samsonova E.V. (eds.). Moscow: Centr «Shkol'naja kniga», 2010. Available at: <http://edu-open.ru>. (In Russ., Abstr. in Engl.)
8. Korepanova I.A., L'vova A.D. Osobennosti igry v inklyuzivnoi gruppe detskogo sada. [Features of the game in an inclusive group of kindergarten]. *Praktika, issledovaniya, metodologiya*.

Львова А.Д., Котляр (Корепанова) И.А. Совместная игра старших дошкольников с атипичным и нормативным развитием в инклюзивной группе детского сада
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С.110–121.

Lvova A.D., Kotlyar (Korepanova) I.A. Cooperative play in senior preschool children with atypical and normal development in an inclusive group of kindergarten
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 110–121.

Sbornik nauchnykh statei [Inclusive education. Practice, research, methodology]. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 147–152.

9. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie osnovy doshkol'noi igry [Psychological foundations of preschool play]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 3, pp. 19–32. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichnyi rebenok. Puti pomoshchi [Autistic child. Ways to help]. Moscow: Terevinf, 1997, 143 p.

11. Ob integrirovannom vospitanii i obuchenii detei s otkloneniyami v razvitii v doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [An integrated education of children with developmental disabilities in preschools]: Pis'mo Minobrazovaniya RF ot 16 janvarja 2002 goda N 03-51-5in/23-03.

12. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Game in the modern pre-school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.RU [Psychological Science and Education PSYEDU.RU]*, 2013, no. 3, Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (Accessed 18.10.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.). (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doshkol'nikov [Game and arbitrariness in modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2004, no.1, pp. 91–103.

14. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Struktura i varianty syuzhetnoi igry doshkol'nika [Psychological features of modern gaming activities preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 2, pp. 62–70. (In Russ., abstr. in Engl.).

15. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological features game activity of modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2010, no. 3, pp. 15–23.

16. El'konin D.B. Psikhologiya igry. [Psychology of games]. Moscow: VLADOS, 1999, 360 p.

17. El'koninova L.I. Opyt formirovaniya razvitoi syuzhetno-rolevoi igry. [Experience formation developed plot-role-playing game]. *U istokov razvitiya. Sbornik nauchnykh statei [At the root of development. Collection of scientific articles]*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 86–95.

Выявление различий интегральных характеристик представления на разных этапах школьного обучения

Песков В.П.,

кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет (ФГБОУ ВПО ИГУ), Иркутск, Россия, vpeskov@bk.ru

Экспликация представления поднимает проблему многомерности его описания как полимодального, полифункционального образования. Актуальны поиск необходимого и достаточного набора интегральных характеристик представления, определение вклада каждой из них на различных этапах школьного обучения, разработка типологизации характеристик. Проведенное автором исследование вносит вклад в изучение возрастных особенностей интегральных характеристик, их соотнесения друг с другом и взаимодополнения для создания общей системы методов изучения представления. Доказана прогностическая сила яркости-четкости представлений по различным опросникам, что повышает валидность и точность полученных результатов. Решая задачу преодоления парциальности в измерениях представлений и переходя к интегральным характеристикам, автор ищет экономичные, валидные методы психодиагностики, дающие обобщенные прогностические показатели. Делается вывод о необходимости более глубокого изучения внутренней архитектоники представления и продолжения изучения его интегральных показателей как фундамента структуры представления через корреляционный анализ и интервальную оценку интегральных характеристик представления в разных возрастных группах.

Ключевые слова: представление, интегральные характеристики, яркость-четкость, живость, контролируемость, сравнительный анализ.

Для цитаты:

Песков В.П. Выявление различий интегральных характеристик представления на разных этапах школьного обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Peskov.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Peskov V.P. A study of the interrelationship of the integral characteristics of representation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Peskov.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Решение вопроса о многомерности описания характеристик представления человека предполагает выделение особенностей его различных измерений. Следовательно, встает проблема соотнесения характеристик представления друг с другом. Разрешение данного вопроса является необходимым шагом к созданию общей системы методов изучения представления.

Ранее [5; 6] мы уже отмечали, что формирование представлений в процессе образования – один из характерных моментов постепенного становления умственной зрелости человека, поскольку представление мы можем рассматривать как часть общей структуры познания, но вместе с тем и как относительно самостоятельное целое. Представление – это первая ступень в познании, в которой впервые достаточно полно отражается то единство противоположностей, которое имеет место в любом представлении, на каждом этапе его формирования. Но это единство не одинаково в различных представлениях, поскольку конкретное и обобщенное по-разному соотносится в них.

При этом надо понимать, что каждая из интегральных характеристик представления является индивидуальной варьируемой переменной, или, как отмечает А.А. Гостев [2], – параметром многомерной образной способности личности.

В отечественной психологии [1] доказан тот факт, что индивидуальный тип образности может быть представлен в трехмерном пространстве факторов вторичных образов (представлений) – яркость-четкость, контролируемость и живость.

Опираясь на проделанный нами ранее анализ [5; 6], можно заключить, что, несмотря на уже выделенную роль независимых интегральных характеристик вторичных образов (представлений), еще недостаточно информации как о взаимосвязи этих интегральных характеристик между собой, так и о том, какой вклад каждая из них вносит на этапах онтогенетического развития представлений школьника.

Кроме того, нет исследований, направленных на изучение интегральных характеристик представления в рамках школьной (учебной) деятельности, выявляющих тот вклад, который вносят те или иные интегральные характеристики представления (рассмотренные как индивидуально изменчивые переменные) в адекватность психического отражения и успешность этого вида деятельности.

Все вышесказанное побудило нас к проведению исследования интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения и выявлению различий интегральных характеристик представления.

Для изучения интегральных характеристик представления было проведено исследование на базе сельской школы МОУ ИРМО «Хомутовская средняя общеобразовательная школа № 1» Иркутского района, в котором приняло участие 448 человек со II по XI класс; из них: учащихся II классов – 61 человек, учащихся III классов – 77 человек, учащихся IV классов – 50 человек, учащихся V классов – 48 человек, учащихся VI классов – 32 человека, учащихся VII классов – 41 человек, учащихся VIII классов – 41 человек, учащихся IX классов – 54 человека, учащихся X классов – 29 человек, учащихся XI классов – 15 человек.

В качестве субъективного метода оценивания яркости-четкости представлений подростков был использован опросник Маркса; для субъективного оценивания контролируемости представлений – опросник Гордона; В качестве субъективного метода оценивания живости представлений – опросник Шиана.

В начале нашего исследования был проведен описательный анализ, который выявил особенности интегральных характеристик представления у школьников на разных этапах обучения. Мы считаем, что они являются проявлением в образной сфере закономерностей, связанных с тремя общепсихологическими категориями, – количеством, мерой и качеством. Были выявлены возрастные отличия по всем интегральным характеристикам, что делает

необходимым продолжение статического анализа с целью выявления статистически значимых возрастных различий по всем исследуемым характеристикам представления.

Следующий шаг нашего исследования был направлен на выявление статистически значимых возрастных различий интегральных характеристик представления на разных этапах школьного обучения, результаты которого представлены в данной статье.

Остановимся на оценке различий яркости-четкости представлений по методике Шиана у школьников разных групп (рис.).

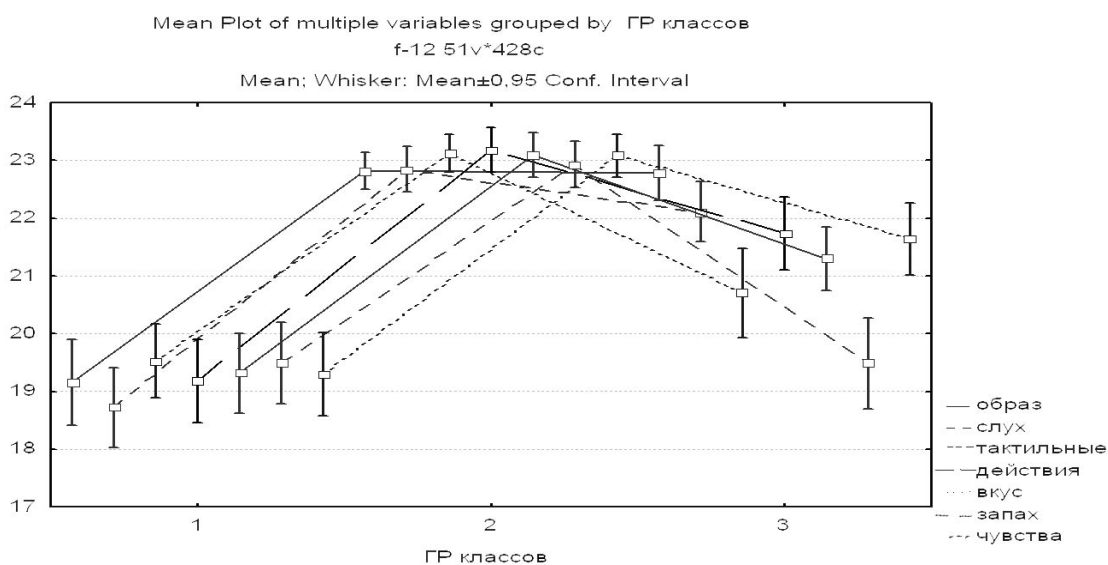


Рис. Распределение яркости-четкости представлений различных модальностей по методике Шиана в разных возрастных группах: 1 – младшая возрастная группа; 2 – средняя возрастная группа; 3 – старшая возрастная группа. Обозначение модальностей в методике Шиана: образ – визуальная; слух – аудиальная; тактильная – тактильная; действия – о результатах действий; вкус – вкусовая; запах – обонятельная; чувства – о чувствах

Как мы видим, между яркостью-четкостью представлений разных модальностей у школьников разных возрастных групп существуют различия. Поэтому далее мы провели сравнительный анализ с применением параметрических критериев (Т-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера) между младшей, средней и старшей возрастными группами учащихся. В табл. 1, 2, 3 приведены результаты сравнения яркости-четкости представлений. Анализ представленных в табл. 1, 2, 3 результатов показывает, что выявленные в ходе сравнительного анализа показатели, имеющие различия по средним и дисперсиям одновременно, представляют собой неопределенность типа Фишера-Беренса [3].

Таблица 1

Оценка различий яркости-четкости представлений по различным модальностям с применением Т-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера между младшей и средней возрастными группами учащихся

Variable	T-tests; Grouping: ГР классов: =v1 (f-12) Group 1: 1 Group 2: 2										
	Mean 1	Mean 2	t-value	df	p	Valid N 1	Valid N 2	Std.Dev. 1	Std.Dev. 2	F-ratio Variances	p Variances
образ	19,16049	22,82500	-8,8818	320	0,000000	162	160	4,802838	2,054448	5,465195	0,000000
слух	18,71856	22,85185	-10,1601	327	0,000000	167	162	4,528206	2,549442	3,154730	0,000000
тактильные	19,53293	23,12579	-9,7235	324	0,000000	167	159	4,203820	2,058456	4,170661	0,000000
действия	19,17857	23,19255	-9,5336	327	0,000000	168	161	4,759260	2,478698	3,686647	0,000000
вкус	19,31325	23,10063	-9,3739	323	0,000000	166	159	4,496268	2,447409	3,375137	0,000000
запах	19,49398	22,93789	-8,3021	325	0,000000	166	161	4,607960	2,582851	3,182869	0,000000
чувства	19,29762	23,08642	-9,1110	328	0,000000	168	162	4,746962	2,383679	3,965846	0,000000

Примечание. Красный цвет – значимые различия. Обозначения модальностей в методике Шиана: образ – визуальная; слух – аудиальная; тактильная – тактильная; действия – о результатах действий; вкус – вкусовая; запах – обонятельная; чувства – о чувствах.

Таблица 2

Оценка различий яркости-четкости представлений по различным модальностям с применением Т-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера между младшей и старшей возрастными группами учащихся

Variable	T-tests; Grouping: ГР классов: =v1 (f-12) Group 1: 1 Group 2: 3										
	Mean 1	Mean 3	t-value	df	p	Valid N 1	Valid N 3	Std.Dev. 1	Std.Dev. 3	F-ratio Variances	p Variances
образ	19,16049	22,78571	-6,97446	258	0,000000	162	98	4,802838	2,364907	4,124467	0,000000
слух	18,71856	22,11340	-6,77079	262	0,000000	167	97	4,528206	2,577451	3,086537	0,000000
тактильные	19,53293	20,70103	-2,24767	262	0,025430	167	97	4,203820	3,830157	1,204634	0,317585
действия	19,17857	21,74227	-4,73998	263	0,000004	168	97	4,759260	3,143374	2,292381	0,000014
вкус	19,31325	21,29897	-3,93847	261	0,000105	166	97	4,496268	2,750625	2,672033	0,000000
запах	19,49398	19,48352	0,01854	255	0,985225	166	91	4,607960	3,754590	1,506234	0,032537
чувства	19,29762	21,63918	-4,35312	263	0,000019	168	97	4,746962	3,089585	2,360648	0,000007

Примечание. Красный цвет – значимые различия. Обозначения модальностей в методике Шиана: образ – визуальная; слух – аудиальная; тактильная – тактильная; действия – о результатах действий; вкус – вкусовая; запах – обонятельная; чувства – о чувствах.

Таблица 3

Оценка различий яркости-четкости представлений по различным модальностям с применением Т-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера между средней и старшей возрастными группами учащихся

Variable	T-tests; Grouping: ГР классов: =v1 (f-12) Group 1: 2 Group 2: 3										
	Mean 2	Mean 3	t-value	df	p	Valid N 2	Valid N 3	Std.Dev. 2	Std.Dev. 3	F-ratio Variances	p Variances
образ	22,82500	22,78571	0,140663	256	0,888247	160	98	2,054448	2,364907	1,325067	0,116034
слух	22,85185	22,11340	2,246904	257	0,025495	162	97	2,549442	2,577451	1,022094	0,892536
тактильные	23,12579	20,70103	6,580302	254	0,000000	159	97	2,058456	3,830157	3,462182	0,000000
действия	23,19255	21,74227	4,107742	256	0,000054	161	97	2,478698	3,143374	1,608218	0,007987
вкус	23,10063	21,29897	5,449322	254	0,000000	159	97	2,447409	2,750625	1,263135	0,193749
запах	22,93789	19,48352	8,616410	250	0,000000	161	91	2,582851	3,754590	2,113131	0,000038
чувства	23,08642	21,63918	4,223171	257	0,000033	162	97	2,383679	3,089585	1,679982	0,003708

Примечание. Красный цвет – значимые различия. Обозначения модальностей в методике Шиана: образ – визуальная; слух – аудиальная; тактильная – тактильная; действия – о результатах действий; вкус – вкусовая; запах – обонятельная; чувства – о чувствах.

Результаты сравнения приводят к необходимости проведения непараметрического анализа с применением U-критерия Манна–Уитни, результаты которого представлены далее в табл. 4, 5, 6.

Таблица 4

Сравнение яркости-четкости представлений различных модальностей по U-критерию Манна–Уитни в младшей и средней возрастных группах

variable	Mann-Whitney U Test (f-12) By variable ГР классов Marked tests are significant at p <,05000 GR = 1 - 2								
	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level	Valid N Group 1	Valid N Group 2
образ	19294,00	32709,00	6091,000	-8,22366	0,000000	-8,31076	0,000000	162	160
слух	19971,00	34314,00	5943,000	-8,79258	0,000000	-8,89383	0,000000	167	162
тактильные	20202,50	33098,50	6174,500	-8,34912	0,000000	-8,44535	0,000000	167	159
действия	20744,00	33541,00	6548,000	-8,08858	0,000000	-8,20147	0,000000	168	161
вкус	20423,00	32552,00	6562,000	-7,83556	0,000000	-7,93950	0,000000	166	159
запах	20997,00	32631,00	7136,000	-7,28560	0,000000	-7,37635	0,000000	166	161
чувства	20917,00	33698,00	6721,000	-7,94867	0,000000	-8,06831	0,000000	168	162

Примечание. Красный цвет – значимые различия. Обозначения модальностей в методике Шиана: образ – визуальная; слух – аудиальная; тактильная – тактильная; действия – о результатах действий; вкус – вкусовая; запах – обонятельная; чувства – о чувствах.

Таблица 5

**Сравнение яркости-четкости представлений различных модальностей по U-критерию
 Манна-Уитни в младшей и старшей возрастных группах**

Mann-Whitney U Test (f-12) By variable ГР классов Marked tests are significant at p <,05000 GR = 1 - 3									
variable	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level	Valid N Group 1	Valid N Group 2
образ	17010,50	16919,50	3807,500	-7,02914	0,000000	-7,08800	0,000000	162	98
слух	18500,00	16480,00	4472,000	-6,06500	0,000000	-6,10125	0,000000	167	97
тактильные	20768,50	14211,50	6740,500	-2,27218	0,023076	-2,28849	0,022109	167	97
действия	19828,00	15417,00	5632,000	-4,18620	0,000028	-4,20600	0,000026	168	97
вкус	20163,50	14552,50	6302,500	-2,93775	0,003306	-2,95081	0,003170	166	97
запах	21481,00	11672,00	7486,000	0,11757	0,906412	0,11816	0,905944	166	91
чувства	20204,50	15040,50	6008,500	-3,55977	0,000371	-3,58774	0,000334	168	97

Примечание. Красный цвет – значимые различия. Обозначения модальностей в методике Шиана: образ – визуальная; слух – аудиальная; тактильная – тактильная; действия – о результатах действий; вкус – вкусовая; запах – обонятельная; чувства – о чувствах.

Таблица 6

**Сравнение яркости-четкости представлений различных модальностей по U-критерию
 Манна-Уитни в средней и старшей возрастных группах**

Mann-Whitney U Test (f-12) By variable ГР классов Marked tests are significant at p <,05000 GR = 2 -3									
variable	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level	Valid N Group 1	Valid N Group 2
образ	20609,50	12801,50	7729,500	-0,189946	0,849352	-0,194176	0,846038	160	98
слух	22905,00	10765,00	6012,000	3,161964	0,001567	3,229473	0,001240	162	97
тактильные	23519,00	9377,00	4624,000	5,372131	0,000000	5,471320	0,000000	159	97
действия	23160,50	10250,50	5497,500	3,980539	0,000069	4,063785	0,000048	161	97
вкус	23754,50	9141,50	4388,500	5,781892	0,000000	5,873195	0,000000	159	97
запах	24230,50	7647,50	3461,500	6,952386	0,000000	7,062780	0,000000	161	91
чувства	23483,50	10186,50	5433,500	4,153398	0,000033	4,279543	0,000019	162	97

Примечание. Красный цвет – значимые различия. Обозначения модальностей в методике Шиана: образ – визуальная; слух – аудиальная; тактильная – тактильная; действия – о результатах действий; вкус – вкусовая; запах – обонятельная; чувства – о чувствах.

Подведем итоги статистического анализа яркости-четкости представлений различных модальностей у школьников разных этапов школьного обучения с применением параметрических и непараметрических критериев.

Во-первых, выявлена согласованность изменений.

Во-вторых, выявлены статистически значимые различия по яркости-четкости представлений всех модальностей в младшей и средней возрастных группах, по всем трем критериям (Т-Стьюдента, F-Фишера, U-Манна-Уитни).

Опираясь на проведенный нами системный анализ [4], можно указать на то, что и интервальная оценка, и сравнительный и дескриптивный виды анализа выявили ощутимую динамику роста как средних, так и минимальных значений яркости-четкости представлений, которая носит однонаправленный (согласованный) характер по всем модальностям от младшего возраста к среднему. Наличие значимых изменений у школьников младшего возраста позволяет предположить, что как внешние условия (система начального обучения), так и внутренние условия (онтогенез) положительно влияют на развитие яркости-четкости представлений в этот период развития ребенка.

В-третьих, выявлены три типа статистически значимых различий в младшей и старшей возрастных группах по яркости-четкости представлений:

- яркость-четкость представлений визуальных, аудиальных, вкусовых, о результатах действий, о чувствах имеют различия по всем критериям Т, F, U, что указывает на различия по средним значениям, дисперсии и рангам;

- яркость-четкость обонятельных представлений, различаются только по F-критерию. Средняя величина одна, а разброс значений различен;

- яркость-четкость тактильных представлений, различается по T-критерию. Разброс значений один, а средняя величина различна.

В-четвертых, в средней и старшей возрастных группах выявлены значимые различия по яркости-четкости представлений по всем модальностям за исключением визуальной модальности.

Опираясь на проведенный нами системный анализ [6], можно указать на то, что особенностью яркости-четкости представлений в старшей возрастной группе является прекращение существенного увеличения **яркости-четкости** представлений, наблюдавшегося на предыдущих возрастных этапах, и вхождение в зону стабильности по визуальной модальности и в зону существенного снижения по яркости-четкости представлений остальных модальностей, наибольшее снижение выявлено по яркости-четкости обонятельных представлений.

Далее нами была проведена оценка различий живости представлений по различным модальностям, яркости-четкости представлений по методике Маркса и **контролируемости** представлений с применением T-критерия Стьюдента и F-критерия Фишера.

Сравнение живости представлений в разных возрастных группах выявило:

- у школьников младшей и средней возрастных групп значимые различия как по средним величинам, так и по дисперсиям;

- у школьников младшей и старшей возрастных групп значимые различия как по средним, так и по дисперсиям;

▪ у школьников средней и старшей возрастной групп отсутствие значимых различий как по средним, так и по дисперсиям.

Выявленные различия по средним значениям и дисперсиям одновременно представляют собой неопределенность типа Фишера–Беренса [3] и приводят к необходимости применения непараметрического анализа.

Далее нами было проведена оценка различий живости представлений по различным модальностям с помощью непараметрического критерия Манна–Уитни, которое показало, что между средней и старшей возрастными группами значимых различий не выявлено, наоборот, выявлены значимые различия между живостью представлений в младшей и средней возрастных группах, а также между живостью представлений в младшей и старшей возрастных группах по всем модальностям.

Опираясь на проведенный нами системный анализ [4], можно утверждать, что поскольку у младших школьников – высокая живость, они обладают большей пластичностью когнитивной сферы по сравнению с другими школьными возрастами, а потому процессы представительства идут у них очень интенсивно: один быстро сменяет другой; наличие высокого уровня живости и низкого уровня яркости-четкости по всем модальностям указывает на то, что у них преобладает свертывание образного материала над его дифференциацией.

Нами [4] выявлено, что уровень живости представлений в средней возрастной группе значительно снижается по всем модальностям и это снижение носит односторонний характер. Рост когнитивной ригидности связывается [2] с неспособностью изменить представления об окружающей среде в соответствии с действительными изменениями этой среды, что, в свою очередь, связано с перцептивной ригидностью, т. е. с неспособностью воспринимать объект в изменившейся ситуации.

Этот тренд указывает на то, что средний возрастной период обучения характеризуется таким сочетанием внешних (система начального обучения) и внутренних условий (онтогенез) развития школьников, которые негативно влияют на пластичность когнитивной сферы, ухудшая ее.

Наличие низкого уровня живости и высокого уровня яркости-четкости указывает уже на преобладание дифференциации над свертыванием образного материала. Старший школьный возраст также характеризуется низкой пластичностью представлений.

На следующем этапе мы провели сравнение контролируемости по методике Гордона и яркости-четкости представлений по методике Маркса в разных возрастных группах с помощью параметрических критериев. Выявленные нами различия как по средним значениям, так и по дисперсиям одновременно представляют собой неопределенность типа Фишера–Беренса [3] и приводят к необходимости применения непараметрического анализа, результаты которого приведены в табл. 7, 8, 9.

Анализ результатов, представленных в табл. 7 и табл. 8 выявил значимые различия и по контролируемости, и по яркости-четкости представлений как между младшей и средней, так и между младшей и старшей возрастными группами. Наконец, анализ результатов, представленных в табл. 9, показал, что между средней и старшей возрастными группами существуют значимые различия по контролируемости и отсутствуют значимые различия по яркости-четкости представлений.

Таблица 7

Сравнение контролируемости и яркости-четкости представлений по U-критерию Манна-Уитни в младшей и средней возрастных группах

Интегральные характеристики	Младший и средний возраст				
	Runk Sum 1	Runk Sum 2	U	Z	p
Контролируемость	19897,00	34718,00	5701,000	- 9,12591*	P<0,05
Яркость-четкость	23051,50	31563,50	8855,500	- 5,48513*	P<0,05

Примечание. * – значимые различия.

Таблица 8

Сравнение контролируемости и яркости-четкости представлений по U-критерию Манна-Уитни в младшей и старшей возрастных группах

Интегральные характеристики	Младший и старший возраст				
	Runk Sum 1	Runk Sum 2	U	Z	p
Контролируемость	17010,50	18500,00	2814,000	- 8,95089*	P<0,05
Яркость-четкость	19393,00	16118,00	5197,000	- 5,01448*	P<0,05

Примечание. * – значимые различия.

Таблица 9

Сравнение контролируемости и яркости-четкости представлений по U-критерию Манна-Уитни в средней и старшей возрастных группах

Интегральные характеристики	Средний и старший возраст				
	Runk Sum 1	Runk Sum 2	U	Z	p
Контролируемость	19978,00	13952,00	6775,000	- 1,97915*	P<0,05
Яркость-четкость	21050,50	12879,50	7847,500	-0,15401	P>0,05

Примечание. * – значимые различия.

Проведенный анализ [4] позволяет описать суть выявленных различий в контролируемости представлений учащихся. Так, низкая контролируемость представлений младших школьников указывает на то, что они обладают слабыми способностями к манипулированию образами, к произвольному оперированию в уме любым образным материалом. Используемый нами Гордон-тест, отражает контролируемость трех типов образов: трансформационных, статических, кинетических [2].

Однако контролируемость выступает и в качестве меры устойчивости / неустойчивости (рассеивания) объема «репрезентационного пространства» [1]. Это означает, что у младших школьников представления еще не устойчивы, не окончательны, приближительны и не постоянны.

Выявленный рост уровня контролируемости представлений в среднем возрасте указывает на то, что представления становятся более вязкими, стабильными, нормативными, эталонными. Подростков характеризует высокая способность к манипулированию образами, произвольному оперированию в уме любым образным материалом.

Особенностью контролируемости представлений в старшей возрастной группе является самый высокий уровень развития этой характеристики среди школьников. Однако по сравнению с предыдущим возрастным этапом нами выявлено лишь незначительное статистически значимое увеличение значений контролируемости.

Итак, проведенное нами исследование, показало следующее.

1. К особенностям интегральных характеристик представления относятся не только количество, мера и качество, но и их различия на этапах школьного обучения, т. е. их связь с возрастом учащихся.

2. Имеются статистически значимые различия: по контролируемости представлений между всеми школьными возрастными группами; по живости и яркости-четкости представлений различных модальностей между младшей и средней школьными возрастными группами; по яркости-четкости представлений о результатах действий, яркости-четкости представлений о чувствах, по яркости-четкости визуальных, аудиальных и вкусовых представлений между младшей и старшей школьными возрастными группами.

3. Отсутствуют значимые различия: по живости представлений различных модальностей; яркости-четкости визуальных представлений между средней и старшей школьными возрастными группами; по яркости-четкости обонятельных представлений между младшей и старшей школьными возрастными группами.

4. Младшая возрастная группа учащихся характеризуется низким уровнем яркости-четкости и контролируемости представлений и высоким уровнем живости представлений по всем исследуемым модальностям; средняя возрастная группа – низким уровнем живости, высоким уровнем яркости-четкости и контролируемости представлений; старшая возрастная группа – высоким уровнем яркости-четкости визуальных представлений и контролируемости, умеренным/низким уровнем яркости-четкости по остальным модальностям представлений и низким уровнем живости представлений.

5. К особенностям обучения школьников младшей и средней возрастных групп относятся наличие благоприятных внутренних и внешних условий для развития контролируемости и яркости-четкости представлений и отсутствие или недостаток таковых для развития живости. Старший возрастной этап характеризуется наличием благоприятных внутренних и внешних условий для развития яркости-четкости визуальных представлений и отсутствием или недостатком таковых для развития живости и яркости-четкости представлений остальных модальностей.

Полученные результаты подтверждают необходимость более глубокого изучения внутренней архитектоники представления, указывая на необходимость продолжения изучения его интегральных показателей как фундамента структуры представления в рамках корреляционного анализа и интервальной оценки интегральных характеристик представления школьников разных возрастных групп.

Песков В.П. Выявление различий интегральных характеристик представления на разных этапах школьного обучения
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 97–109.

Peskov V.P. A study of the interrelationship of the integral characteristics of representation
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 97–109.

Литература

1. *Гостев А.А.* Психология вторичного образа. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 512 с.
2. *Гостев А.А., Петухов Б.М.* Измерение и факторизация характеристик вторичных образов // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 134–142.
3. *Закс Л.* Статистическое оценивание / Пер. с нем. В.Н. Варыгина; под. ред. Ю.П. Адлера, В.Г. Горского. М.: «Статистика», 1976. 598 с.
4. *Песков В.П.* Исследование интегральных характеристик представления на различных этапах школьного обучения // Психология обучения. 2015. № 3. С. 16–31.
5. *Песков В.П.* Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 22 с.
6. *Песков В.П.* Различие структуры представлений у интеллектуально одаренных и средне интеллектуальных подростков // Психологическая наука и образование. Развитие и обучение современного ребенка. 2010. № 2. С. 28–35.

A study of the interrelationship of the integral characteristics of representation

Peskov V.P.,

*PhD (Psychology), Associate Professor, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia,
vpeskov@bk.ru*

The article raises the issue of representation, indicating that multi-dimensional representation as a psychological phenomenon requires consideration in different coordinate systems. We show that system consideration is not only its study as a multifunctional education complex structure, but also the study of its integral characteristics, as the minimum set of characteristics is required, that provides its short description. We conclude that it is necessary to integrate different measurements, various order qualities and properties of representations, the allocation of determinants system, reflecting its diversity, multidimensionality and correlation of different measurements (characteristics) to each other, as well as their complementarity. We point out that the study of multi-dimensional representation involves the analysis of the relationship of its integral characteristics (controlled, vividness, brightness, sharpness), which will clarify the nature of the desired integral factors and create a common system of methods for studying the representation. We provide the results of correlation analysis of the integral characteristics of representation at different age stages of schooling.

Keywords: representation, multidimensionality, integral characteristics, brightness, sharpness, vividness, controllability, correlation analysis.

References

1. Gostev A.A. Psikhologiya vtorichnogo obraza [Psychology secondary image]. Moscow: "Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences", 2007. 512 p.
2. Gostev A.A., Petukhov B.M. Izmerenie i faktorizatsiya kharakteristik vtorichnykh obrazov [Measurement and characteristics of secondary factorization images]. *Voprosy psikhologii* [Questions psychology], 1987, no. 2. Vol. 34, pp. 134 – 142.
3. Zaks L. Statisticheskoe otsenivanie [Statistical estimation]. Varygina V.N., Lane. Adler Y.P., Gorsky V.G., Ed. Moscow: "Statistics", 1976. 598 p.
4. Peskov V.P. Issledovanie integral'nykh kharakteristik predstavleniya na razlichnykh etapakh shkol'nogo obucheniya [The study of integral characteristics of the submission at various stages of school education]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational Psychology], 2015, no. 3, pp. 16-31.
5. Peskov V.P. Osobennosti struktury predstavlenii i ee formirovanie u detei shkol'nogo vozrasta. Avtoref. diss. Kand. psikhol. Nauk [Features of the structure of representations and its formation in children of school age. PhD. (Psychology) diss.]. Irkutsk, 2005. 22 p.
6. Peskov V.P. Razlichie struktury predstavlenii u intellektual'no odarennykh i sredneintellektual'nykh podrostkov [The difference in the structure of representations and

Песков В.П. Выявление различий интегральных характеристик представления на разных этапах школьного обучения
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 2. С. 97–109.

Peskov V.P. A study of the interrelationship of the integral characteristics of representation
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 97–109.

intellectually gifted adolescents sredneintellektualnyh]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. *Razvitie i obuchenie sovremennogo rebenka* [*Development and training of the modern child*]. Moscow: MGPPU, PI RAO, 2010, no. 2, pp 28–35.

Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников (на примере российских и таджикских школьников)

Абдурахмонов Г.Н.,

аспирант кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого; преподаватель кафедры психологии Таджикского национального университета, Душанбе, Таджикистан, abdurakhmonov_1979@mail.ru

Рассматривается проблема развития компонентов креативности в младшем школьном возрасте у представителей разных культур. Отмечается, что младший школьный возраст является важным периодом для выявления и развития креативности. В проведенном исследовании изучалась динамика развития компонентов креативности в младшем школьном возрасте у представителей разных культур (на примере российских и таджикских школьников). Были выявлены различия в проявлении компонентов креативности по культурному и гендерному признакам у таджикских и российских младших школьников, а также социокультурные особенности восприятия представителями двух выборок содержания тестового материала.

Ключевые слова: креативность, компоненты креативности, социокультурные особенности, гендерные особенности, развитие креативности.

Абдурахмонов Г.Н. Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников (на примере российских и таджикских школьников) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Abdurakhmonov.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Abdurakhmonov G.N. Social and cultural characteristics of the development of creativity components in primary school children (on example of Russian and Tajik children) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Abdurakhmonov.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В связи с возрастающей потребностью общества в творческих и инновационных идеях и продуктах актуальной задачей образования становится раннее выявление детей с признаками одаренности и в дальнейшем создание для них благоприятных психологических условий.

Рассмотрение проблемы одаренности в психологической и педагогической литературе показывает, что относительно этого явления существует множество теорий и концепций, которые отражают разные ее грани и уровни. Одаренность в современном

понимании представляет собой сложное синтетическое образование, в структуру которого входят когнитивные, креативные и личностные составляющие [9; 11; 12].

В современных концепциях и моделях одаренности неотъемлемым ее компонентом считается творчество (креативность) [9; 11; 12].

По мнению А.М. Матюшкина, психологическая структура одаренности совпадает со структурой творчества, и именно через исследования психологии творчества можно понимать природу одаренности [6].

Д.Б. Богоявленская считает, что творческие достижения определяются позицией субъекта деятельности, когда он по своей инициативе преобразует и развивает деятельность, когда имеет место «ситуативно нестимулируемая продуктивная деятельность» [1, с. 37].

Основными условиями, необходимыми для стимуляции творческой деятельности, являются психологическая безопасность, принятие, эмпатийное понимание и свобода от оценок, а также климат психологической свободы: атмосфера дозволенности, открытости, игры и спонтанности [10].

Исследование творческого потенциала в детские годы позволяет вовремя выявить творческие возможности детей и создать благоприятные условия для дальнейшего их развития и реализации в конкретных видах деятельности.

Многие исследователи сходятся в том, что творческие возможности индивида часто проявляются в детские годы (А.М. Матюшкин, Е.И. Щербланова, Е.С. Белова, Дж. Рензулли, П. Торренс и др.). Так, А.М. Матюшкин в своей концепции творческой одаренности отмечает такие сензитивные для творческого развития 5-6-летних детей качества, как открытость ребенка всему новому, постоянный поиск несоответствия и противоречий, постановка новых вопросов и проблем [6, с. 31]. Согласно В.В. Давыдову, воображение дошкольника – это почва, на которой вырастает позднее профессионально развитое воображение ученого, художника, изобретателя [2, с. 6]. По мнению данного ученого, важным условием формирования полноценной структуры учебной деятельности и как следствие – теоретического мышления является определенный уровень развития творческого воображения, достигнутый в дошкольном детстве.

Креативность (творчество) как необходимая составляющая одаренности была обоснована в исследованиях американских психологов Дж. Гилфорда и П. Торренса.

П. Торренс в своих работах выделил следующие признаки креативности: чувствительность к проблемам; ощущение неудовлетворенности и недостаточности своих знаний; чувствительность к отсутствующим элементам, дисгармонии; осознание проблем; поиск решений, догадки, недостающей для решения проблемы; формулирование гипотез, их модификации, а также сообщение результатов [5, с. 34].

На основе этих теоретических положений П. Торренс разработал тестовые задания в вербальных и фигурных формах, которые широко используются во всем мире для идентификации творческой составляющей одаренности. Чаще используются невербальные тесты, так как они в наименьшей степени зависят от национальных, культурных, социальных и других различий.

Несмотря на критические замечания (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин) тесты П. Торренса широко используются в России в современных исследованиях ведущими

специалистами в области одаренности (Е.С. Белова, Е.И. Щербланова, В.С. Юркевич, Н.Б. Шумакова).

Проблеме исследования творчества и креативности посвящено много работ [3; 4; 7; 10; 13; 14]. Однако проблеме межкультурных различий в проявлении и развитии компонентов креативности уделено мало внимания. По нашему мнению, данное направление является важным для выявления влияния культурной среды на формирование и развитие креативности у детей.

Исходя из вышеупомянутых положений, мы провели исследование творческого потенциала младших школьников гимназии № 4 г. Тула (Россия) и младших школьников лицея № 55 г. Душанбе (Таджикистан) с использованием фигурного теста П. Торренса «Незаконченные рисунки».

В данном исследовании одаренность мы рассматривали как индивидуально-своеобразное синтетическое социально-биологическое образование, которое содержит в себе потенциал развития и накладывает отпечаток на весь процесс формирования ребенка. В психологическую структуру одаренности мы, помимо традиционно выделяемых познавательных составляющих, включили креативность и социально-личностные качества человека как субъекта, позволяющие ему достигать высоких результатов в одной (или более) областях, таких как: интеллект, творчество, социальная компетентность, художественные возможности, психомоторные возможности и пр. [8]

Целью нашего исследования было изучение динамики развития компонентов креативности в младшем школьном возрасте у представителей разных культур (на примере российских и таджикских школьников).

В нашем исследовании решались следующие задачи:

- выявление динамики развития компонентов креативности в младшем школьном возрасте;
- выявление гендерных различий в развитии компонентов креативности в данный возрастной период;
- выявление социокультурных различий в динамике развития компонентов креативности у представителей разных культур (на примере российских и таджикских младших школьников).

В исследовании участвовали 165 учащихся начальной школы (23 ученика I класса, 51 ученик II класса, 46 учеников III класса и 45 учеников IV класса) гимназии № 4 города Тула и 91 учащийся начальных классов (24 ученика I класса, 23 ученика II класса, 24 ученика III класса и 20 учеников IV класса) лицея № 55 г. Душанбе.

Для обследования детей использовалась фигурная форма теста творческого мышления П. Торренса «Незаконченные рисунки».

Полученные результаты

Согласно интерпретации, предложенной в тесте П. Торренса, креативность детей проявляется в следующих показателях: беглость – количество ответов в каждом субтесте; гибкость – степень разнообразия ответов; оригинальность – редкость, нестандартность идей; разработанность – детализация ответов.

Каждая законченная фигура оценивалась по оригинальности и тщательности разработки идей. Количество выполненных заданий определяло показатель беглости, а степень разнообразия ответов – гибкость мышления.

В табл. 1 приведены результаты учащихся I и II классов из двух выборок – российской и таджикской.

Таблица 1

Результаты учащихся I и II классов из обеих выборок

Класс	Выборки	Общее количество исследуемых	Высокий	Выше нормы	Возрастная норма	Ниже нормы	Низкий	Критерий	Z	P																																																																																																																					
I класс	Росс.	22	-	-	22 (100%)	-	-	Беглость	1,424	0,155																																																																																																																					
	Тадж.	24	-	-	20 (83,3%)	4 (16,7%)	-				Росс.	22	-	3 (13,6%)	19 (86,4%)	-	-	Гибкость	0,882	0,378	Тадж.	24	-	-	18 (75%)	6 (25%)	-	Росс.	22	3 (13,6%)	5 (22,7%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	2 (9,1%)	Оригинальность	0,508	0,611	Тадж.	24	-	6 (25%)	7 (29,2%)	4 (16,7%)	1 (4,2%)	Росс.	22	1 (4,5%)	3 (13,6%)	6 (27,3%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	Разработанность	1,234	0,217	Тадж.	24	1 (4,2%)	2 (8,3%)	5 (20,8%)	16 (66,7%)	-	II класс	Росс.	51	-	-	48 (94,1%)	3 (5,9%)	-	Беглость	3,183	0,001	Тадж.	23	-	-	16 (69,6%)	6 (26,1%)	1 (4,3%)	Росс.	51	-	8 (15,7%)	41 (80,4%)	2 (3,9%)	1 (2%)	Гибкость	1,355	0,175	Тадж.	23	1 (4,3%)	1 (4,3%)	13 (56,5%)	8 (34,8%)	1 (4,3%)	Росс.	51	1 (2%)	12 (23,5%)	23 (45,1%)	8 (36,4%)	1 (2%)	Оригинальность	0,118	0,906	Тадж.	23	1 (4,3%)	8 (34,8%)	9 (39,1%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	Росс.	51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001	Тадж.	23	-	1 (4,3%)
	Росс.	22	-	3 (13,6%)	19 (86,4%)	-	-	Гибкость	0,882	0,378																																																																																																																					
	Тадж.	24	-	-	18 (75%)	6 (25%)	-				Росс.	22	3 (13,6%)	5 (22,7%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	2 (9,1%)	Оригинальность	0,508	0,611	Тадж.	24	-	6 (25%)	7 (29,2%)	4 (16,7%)	1 (4,2%)	Росс.	22	1 (4,5%)	3 (13,6%)	6 (27,3%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	Разработанность	1,234	0,217	Тадж.	24	1 (4,2%)	2 (8,3%)	5 (20,8%)	16 (66,7%)	-	II класс	Росс.	51	-	-	48 (94,1%)	3 (5,9%)	-	Беглость	3,183	0,001	Тадж.	23	-	-	16 (69,6%)	6 (26,1%)		1 (4,3%)	Росс.	51	-	8 (15,7%)	41 (80,4%)	2 (3,9%)	1 (2%)	Гибкость	1,355	0,175	Тадж.	23	1 (4,3%)	1 (4,3%)	13 (56,5%)	8 (34,8%)	1 (4,3%)	Росс.	51	1 (2%)	12 (23,5%)	23 (45,1%)	8 (36,4%)	1 (2%)	Оригинальность	0,118	0,906	Тадж.	23	1 (4,3%)	8 (34,8%)	9 (39,1%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	Росс.	51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001	Тадж.	23	-	1 (4,3%)	7 (30,4%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)													
	Росс.	22	3 (13,6%)	5 (22,7%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	2 (9,1%)	Оригинальность	0,508	0,611																																																																																																																					
	Тадж.	24	-	6 (25%)	7 (29,2%)	4 (16,7%)	1 (4,2%)				Росс.	22	1 (4,5%)	3 (13,6%)	6 (27,3%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	Разработанность	1,234	0,217	Тадж.	24	1 (4,2%)	2 (8,3%)	5 (20,8%)	16 (66,7%)	-	II класс	Росс.	51	-	-	48 (94,1%)	3 (5,9%)	-	Беглость	3,183	0,001	Тадж.	23	-	-	16 (69,6%)	6 (26,1%)		1 (4,3%)	Росс.	51	-	8 (15,7%)	41 (80,4%)	2 (3,9%)	1 (2%)	Гибкость	1,355	0,175	Тадж.	23	1 (4,3%)	1 (4,3%)	13 (56,5%)		8 (34,8%)	1 (4,3%)	Росс.	51	1 (2%)	12 (23,5%)	23 (45,1%)	8 (36,4%)	1 (2%)	Оригинальность	0,118	0,906	Тадж.	23	1 (4,3%)	8 (34,8%)	9 (39,1%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	Росс.	51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001	Тадж.	23	-	1 (4,3%)	7 (30,4%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)																													
	Росс.	22	1 (4,5%)	3 (13,6%)	6 (27,3%)	8 (36,4%)	4 (18,2%)	Разработанность	1,234	0,217																																																																																																																					
	Тадж.	24	1 (4,2%)	2 (8,3%)	5 (20,8%)	16 (66,7%)	-				II класс	Росс.	51	-	-	48 (94,1%)	3 (5,9%)	-	Беглость	3,183	0,001	Тадж.	23	-	-	16 (69,6%)	6 (26,1%)		1 (4,3%)	Росс.	51	-	8 (15,7%)	41 (80,4%)	2 (3,9%)	1 (2%)	Гибкость	1,355	0,175	Тадж.	23	1 (4,3%)	1 (4,3%)	13 (56,5%)		8 (34,8%)	1 (4,3%)	Росс.	51	1 (2%)	12 (23,5%)	23 (45,1%)	8 (36,4%)	1 (2%)	Оригинальность	0,118	0,906	Тадж.	23	1 (4,3%)	8 (34,8%)		9 (39,1%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	Росс.	51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001	Тадж.	23	-	1 (4,3%)	7 (30,4%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)																																													
	II класс	Росс.	51	-	-	48 (94,1%)	3 (5,9%)	-	Беглость	3,183		0,001																																																																																																																			
		Тадж.	23	-	-	16 (69,6%)	6 (26,1%)	1 (4,3%)					Росс.	51	-	8 (15,7%)	41 (80,4%)	2 (3,9%)	1 (2%)	Гибкость	1,355	0,175	Тадж.	23	1 (4,3%)	1 (4,3%)	13 (56,5%)		8 (34,8%)	1 (4,3%)	Росс.	51	1 (2%)	12 (23,5%)	23 (45,1%)	8 (36,4%)	1 (2%)	Оригинальность	0,118	0,906	Тадж.	23	1 (4,3%)	8 (34,8%)		9 (39,1%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)	Росс.	51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001	Тадж.	23	-	1 (4,3%)	7 (30,4%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)																																																														
Росс.		51	-	8 (15,7%)	41 (80,4%)	2 (3,9%)	1 (2%)	Гибкость	1,355	0,175																																																																																																																					
Тадж.		23	1 (4,3%)	1 (4,3%)	13 (56,5%)	8 (34,8%)	1 (4,3%)					Росс.	51	1 (2%)	12 (23,5%)	23 (45,1%)	8 (36,4%)	1 (2%)	Оригинальность	0,118	0,906	Тадж.	23	1 (4,3%)	8 (34,8%)	9 (39,1%)	4 (17,4%)		1 (4,3%)	Росс.	51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001	Тадж.	23	-	1 (4,3%)	7 (30,4%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)																																																																																	
Росс.		51	1 (2%)	12 (23,5%)	23 (45,1%)	8 (36,4%)	1 (2%)	Оригинальность	0,118	0,906																																																																																																																					
Тадж.		23	1 (4,3%)	8 (34,8%)	9 (39,1%)	4 (17,4%)	1 (4,3%)					Росс.	51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001	Тадж.	23	-	1 (4,3%)	7 (30,4%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)																																																																																																			
Росс.		51	3 (5,9%)	8 (15,7%)	25 (49%)	14 (24,4%)	5 (9,8%)	Разработанность	3,480	0,0001																																																																																																																					
Тадж.		23	-	1 (4,3%)	7 (30,4%)	13 (56,5%)	2 (8,7%)																																																																																																																								

Для статистической обработки экспериментальных данных нами использовался

U-критерий Манна-Уитни, где статистически значимое различие наблюдается при $P < 0,05$. Как видно из табл. 1, в I классе начальной школы между двумя выборками по всем критериям креативности статистически достоверные различия не наблюдаются. Во II классе статистически достоверные различия между двумя выборками наблюдаются только по критериям беглость и разработанность.

В табл. 2 отражены результаты учащихся III и IV классов начальной школы из двух выборок. В III классе между представителями обеих выборок наблюдаются статистически достоверные различия по всем показателям креативности. В IV классе статистически достоверные различия между двумя выборками наблюдаются только по показателям разработанности и оригинальности.

В таблицах также отражены значения показателей по всем критериям креативности в числах и процентах.

Таблица 2

Результаты учащихся III и IV классов обеих выборок

Класс	Выборки	Общее количество испытуемых	Высокий	Выше нормы	Возрастная норма	Ниже нормы	Низкий	Критерий	Z	P
III класс	Росс.	45	-	-	43(95,5%)	2 (4,5%)	-	Беглость	2,192	0,028
	Тадж.	24			13 (54,2%)	10 (41,7%)	1 (4,1%)			
	Росс.	45	-	9 (20%)	32(71,1%)	3 (6,7%)		Гибкость	2,195	0,028
	Тадж.	24	-	-	12 (50%)	10 (41,7%)	4 (16,7%)			
	Росс.	45	9 (20%)	14(31,1%)	19 (42,2%)	4 (8,9%)	1 (6,2%)	Оригинальность	3,693	0,0001
	Тадж.	24	-	4 (16,7%)	9 (37,5%)	7 (29,2%)	4 (26,7%)			
	Росс.	45	-	-	15 (33,3%)	23 (51,1%)	6 (13,3%)	Разработанность	4,410	0,0001
	Тадж.	24	-	-	4 (16,7%)	17 (70,8%)	3 (12,5%)			
IV класс	Росс.	45	-	-	44 (97,8%)	-	1 (2,2%)	Беглость	0,799	0,424
	Тадж.	20	-	-	20 (100%)	-	-			
	Росс.	45	-	8 (17,8%)	36 (80%)	1 (2,2%)	-	Гибкость	1,451	0,157
	Тадж.	20	-	1 (5%)	17 (85%)	2 (10%)	-			
	Росс.	45	16 (35,5%)	14 (31,1%)	14 (31,1%)	-	-	Оригинальность	4,320	0,0001
	Тадж.	20	1 (5%)	2 (10%)	12 (60%)	5 (25%)	1 (5%)			
Росс.	45	-	1 (2,2%)	15 (33,3%)	22 (48,9%)	6 (13,3%)	Разработанность	2,669	0,008	
Тадж.	20	-	-	4 (15%)	14 (70%)	2 (10%)				

Для выявления динамики развития компонентов креативности мы отразили на следующем графике высокие показатели результатов у младших школьников гимназии № 4 г. Тулы (рис. 1).

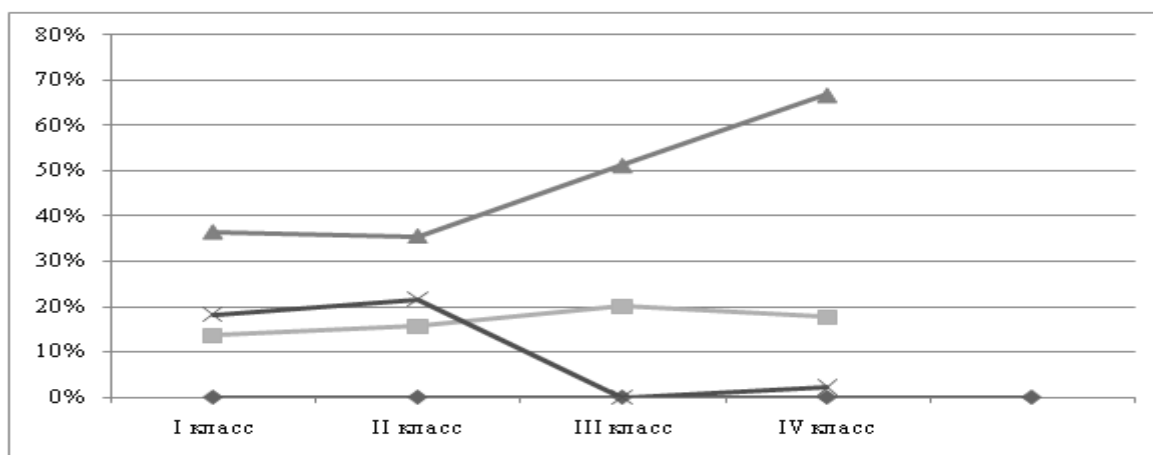


Рис.1. Динамика развития показателей креативности у младших школьников гимназии № 4 г. Тула: —◇— — беглость; —□— — гибкость; —△— — оригинальность; —×— — разработанность

Как видно из графика, по критерию оригинальность наблюдается рост значений к I классу, во II классе отмечается относительное снижение данных значений, но в последующем, в III и IV классах начальной школы, констатируется стабильный рост показателей критерия оригинальность.

По критерию гибкость относительный стабильный рост значений с I по III класс заменяется снижением этих значений к IV классу.

По критерию беглость серьезного роста значений высокого уровня не отмечается.

Интересными являются данные по критерию разработанность. В I и II классах показатели по данному критерию сравнительно высоки, но к III и последующим классам начальной школы показатели стабильно снижаются.

Для определения культурных различий в проявлении и динамике развития компонентов креативности на следующем графике мы отразили высокие показатели названных критериев, полученных при обследовании младших школьников лица №5 5 г. Душанбе (рис. 2).

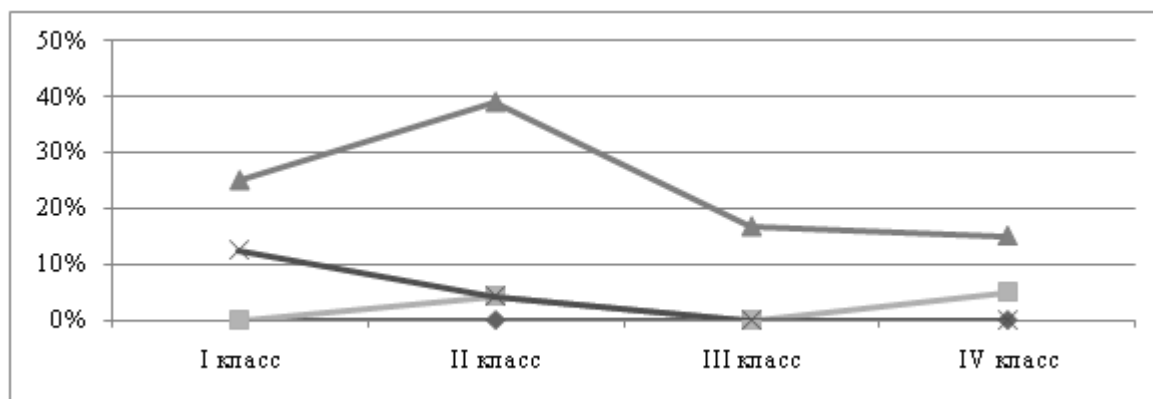


Рис.2. Динамика развития показателей креативности у младших школьников лицея № 55 г. Душанбе: —◇— — беглость; —□— — гибкость; —△— — оригинальность; —×— — разработанность

Как видно на графике, в отличие от первой выборки здесь по критерию оригинальность наблюдается рост значений от I ко II классу, а потом стабильное снижение данных показателей к последующим классам.

По критериям беглость, гибкость и разработанность серьезных различий в динамике их развития между двумя выборками не наблюдается.

Однако график показывает, что процент школьников, демонстрирующих высокие значения, по всем критериям выше в первой (русской) выборке.

Для прослеживания гендерных различий в проявлении и динамике развития компонентов креативности мы в отдельности проанализировали результаты мальчиков и девочек в каждой выборке. На следующем графике (рис. 3) отражены результаты мальчиков из первой выборки.

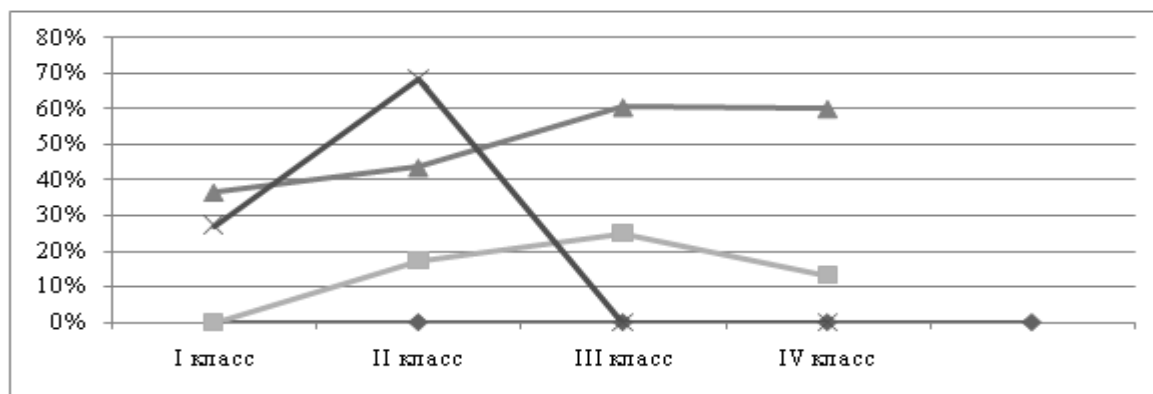


Рис.3. Динамика развития показателей креативности у российских мальчиков: —◇— — беглость; —□— — гибкость; —△— — оригинальность; —×— — разработанность

Как показывает график, у **мальчиков из первой выборки** по критерию оригинальность наблюдается стабильный рост значений от старших дошкольников до III класса, и к IV классу показатели сравнительно снижаются.

По критерию гибкость снижение значений к I классу заменяется ростом до III класса, а к IV классу опять наблюдается снижение.

По критерию разработанность высокий рост значений до II класса заменяется резким спадом к последующим классам.

В отличие от мальчиков у **девочек из первой выборки** по критерию оригинальность наблюдается стабильный рост значений к IV классу (рис. 4).

По критерию гибкость также значения стабильно повышаются от II класса к IV классу.

Показатели беглости и разработанности у девочек похожи на данные значения у мальчиков.

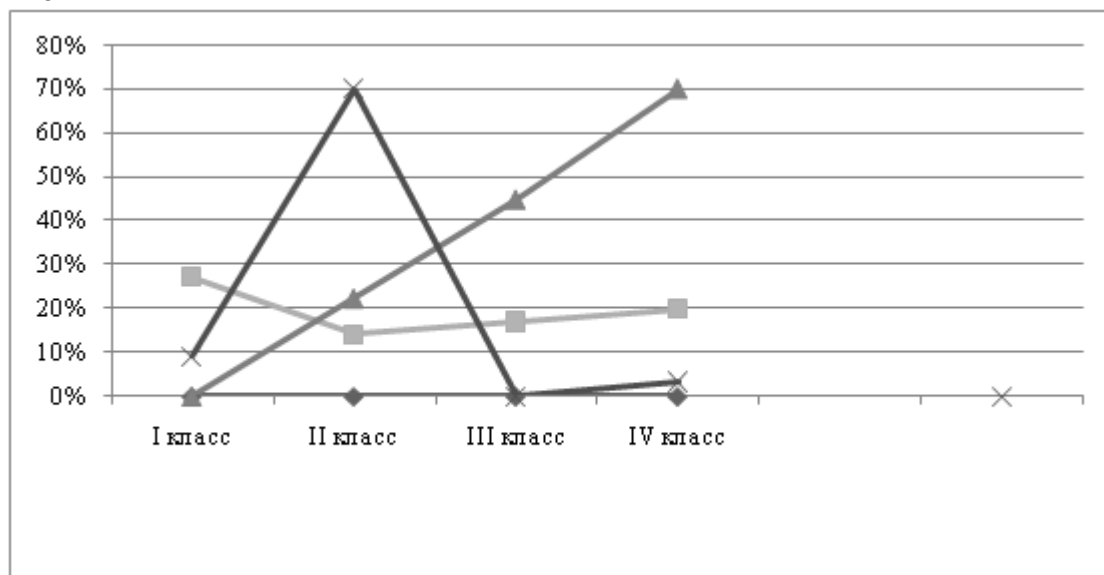


Рис. 4. Динамика развития показателей креативности у российских девочек: —◇— — беглость; —□— — гибкость; —△— — оригинальность; —×— — разработанность

Результаты **мальчиков из второй выборки** отражены на следующем графике (рис. 5).

На графике видно, что по критерию оригинальность резкое повышение ко II классу заменяется резким спадом значений к III классу и относительно небольшим ростом к IV классу.

Показатели по критерию гибкость повышаются от I класса ко II классу и от III класса к IV классу, что отличается от показателей мальчиков из первой выборки.

Показатели разработанности, аналогично показателям мальчиков из первой выборки, стабильно снижаются к IV классу.

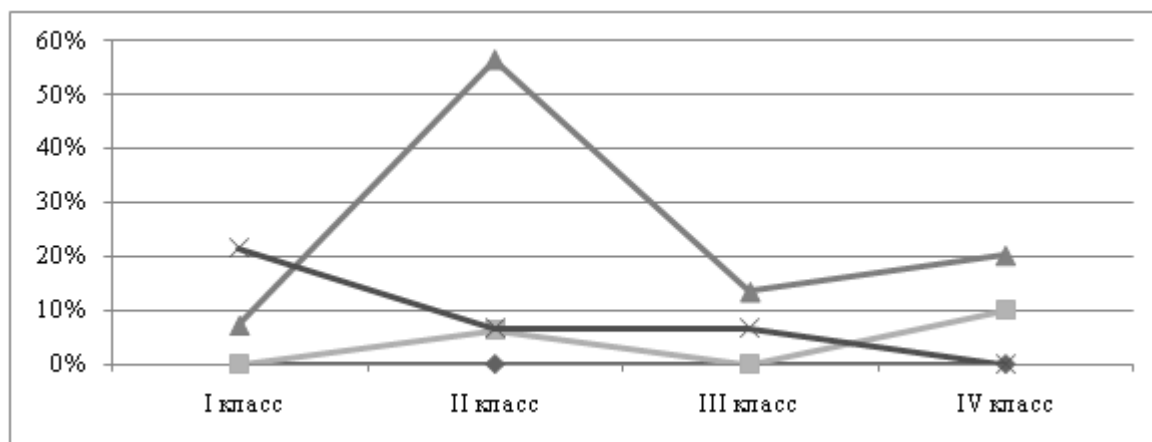


Рис. 5. Динамика развития показателей креативности у таджикских мальчиков:
—◇— - беглость; —□— - гибкость; —△— - оригинальность; —×— - разработанность

Показатели **девочек из второй выборки** отражены на следующем графике (рис.6). Нетрудно заметить большое различие в динамике развития показателей креативности между мальчиками и девочками второй выборки и между девочками первой и второй выборок.

В отличие от мальчиков показатели креативности у девочек из второй выборки резко снижаются от I класса ко II классу и после относительно небольшого роста эти значения опять снижаются к IV классу. Показатели девочек из второй выборки отличаются и от показателей девочек из первой выборки: показатели девочек из первой выборки стабильно растут с I класса по IV класс.

Показатели по критерию разработанность у девочек из второй выборки снижаются со II класса по IV класс.

По показателям гибкость и беглость высокие значения у девочек из второй выборки не наблюдаются.

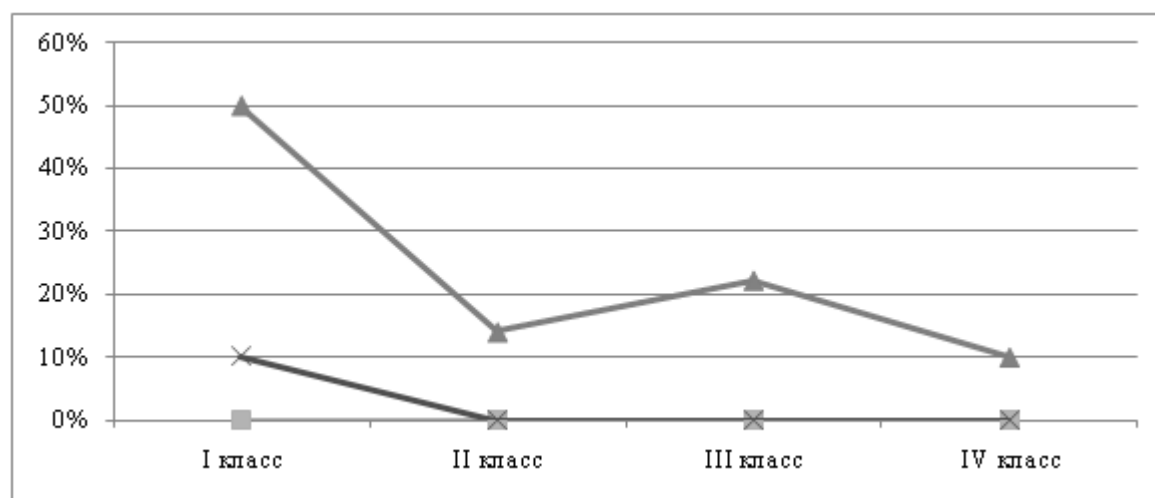


Рис.5. Динамика развития показателей креативности у таджикских девочек: \diamond – беглость; \square – гибкость; \triangle – оригинальность; \times – разработанность

Важно отметить, что в названиях рисунков у младших школьников первой выборки (российские школьники) встречаются такие варианты, как «кнут», «ядерный взрыв», «виселица», которые не соответствуют ни одной из выделенных в методике П. Торренса категории. Это говорит о том, что методика нуждается в дополнительной адаптации к современным условиям и введении в нее новых оценочных категорий.

У школьников второй выборки (таджикские школьники) подобные явления не наблюдаются, за исключением случаев, когда рисунки и названия отражают предметы и ситуации, свойственные таджикской культуре.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование выявило различие в динамике показателей креативности у представителей разных культур. Различия также наблюдаются и по гендерным признакам. Как в первой, так и во второй выборке результаты мальчиков и девочек различаются. Различия наблюдаются и между девочками из первой и второй выборок. В то время как у девочек из первой выборки (российские школьницы) показатели оригинальности стабильно росли к IV классу, у девочек из второй выборки (таджикские школьницы) данные показатели, наоборот, стабильно снижались.

В таджикской выборке в реакции на содержание рисунков и их названия проявляются культурные особенности детей.

Наше исследование показало, что методика П. Торренса «Незаконченные рисунки» не требует специальной адаптации к условиям таджикской культуры и может быть с успехом использована для диагностики креативности у таджикских школьников.

Выводы

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

- Показатели разработанности снижаются с I класса по IV класс.

▪ По основным критериям креативности – беглость, оригинальность, разработанность и гибкость у *первоклассников* из двух выборок статистически достоверные различия не наблюдаются. Между *второклассниками* двух выборок статистически достоверные различия наблюдаются по критериям беглость и разработанность. У *третьеклассников* статистически достоверные различия наблюдаются по всем критериям креативности, а у учащихся *IV классов* статистически достоверные различия наблюдаются по критериям оригинальность и разработанность.

▪ По критериям *оригинальность* и *разработанность* наблюдается относительное различие между представителями двух выборок (таджикских и русских школьников).

▪ У представителей *таджикской* выборки показатели оригинальности стабильно снижаются к IV классу.

▪ Различия наблюдаются и между *девочками* из разных выборок. У девочек из *русской* выборки показатели оригинальности стабильно повышаются к *IV классу*. У девочек из *таджикской* выборки, наоборот, со *II класса* по *IV класс* наблюдается стабильное снижение названных показателей.

▪ Процент школьников из первой выборки (русские школьники), демонстрирующих высокие показатели по основным критериям креативности, выше по сравнению со второй выборкой (таджикские школьники).

Таким образом, по результатам нашего исследования можно утверждать, что существуют определенные различия в проявлении компонентов креативности у представителей двух культур (таджикских и российских школьников). Различия наблюдаются и по гендерным признакам. На содержании и названиях рисунков в таджикской выборке отражаются предметы и ситуации, свойственные таджикской культуре, но в целом фигурная форма теста П. Торренса «Незавершенные рисунки» не требует специальной адаптации к условиям таджикской культуры.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 35–41.
2. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–18.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
4. Красило Т.А. Социально-психологические аспекты развития творческих способностей человека в процессе образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013).
5. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности: Учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект; Трикста, 2004. 176 с.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
7. Мелик-Пашаев А.А. Религиозное воспитание и психология творчества [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 3. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.11.2013).
8. Пазухина С.В., Абдурахмонов Г.Н. Диагностическая система раннего выявления детей с признаками одаренности // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н.

Абдурахмонов Г.Н. Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников (на примере российских и таджикских школьников)
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 83–96.

Abdurakhmonov G.N. Social and cultural characteristics of the development of creativity components in primary school children (on example of Russian and Tajik children)
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 83–96.

- Толстого. 2013. Вып. 3(7). С. 37–54. [Электронный ресурс]// Режим доступа. URL: http://www.tsput.ru/about_us/activities/scientific_activities/science/gumanitarnye-vedomosti-tgpu-im-l-n-tolstogo.php.
9. Рензулли Дж., Райс С. Модель обогащения школьного обучения // Одаренный ребенок. 2002. № 2. С. 6–31.
 10. Роджерс Н. Творчество как усилие себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–168.
 11. Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности// Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 121–126.
 12. Шумакова Н.Б. Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57551.shtml (дата обращения: 15.10.2014).
 13. Щербланова Е.И. Динамика когнитивных и некогнитивных личностных показателей одаренности у младших школьников//Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 111–122.
 14. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–108.

Social and cultural features of the development components of creativity in primary school children (for example, Russian and Tajiks schoolchildren)

Abdurakhmonov G.N.,

graduate student of psychology and pedagogy of Tula State L.N. Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia, abdurakhmonov_1979@mail.ru

The problem of the development of the components of creativity in primary school age in different cultures. According to the analysis of psychological and pedagogical literature concludes that the primary school age is a sensitive period in the development of creativity. The hypothesis of the study is that the socio-cultural environment influences the development of the components of creativity in primary school children. The article presents the results of a study of the components of creativity in different cultures (for example, Russian and Tajik schoolchildren). Showing differences in the manifestation of the components of creativity in cultural and gender in Tajik and Russian school children. According to the results of the study concluded that, in contrast to the Russian school education in Tajik schools does not encourage the growth of an important component of creativity-originality. Substantiates the manifestation of socio-cultural features representatives of the two samples on the contents of the drawings.

Keywords: creativity, components of creativity, social and cultural characteristics, gender-sensitive development of creativity.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. «Sub"ekt deyatel'nosti» v problematike tvorchestva [The subject of activities in issues of creativity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1999, no. 2, pp. 35–41.
2. Davydov V.V., Kudryavtsev V.T. Razvivayushchee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemstvennosti doshkol'noi i nachal'noi shkol'noi stupeni [Developmental education: theoretical foundations continuity of preschool and elementary school level]. *Voprosi psikhologii [Questions of psychology]*, 1997, no. 1, pp. 3–18.
3. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei [The psychology of general abilities]. St. Petersburg: Piter, 1999. 368 p.
4. Krasilo T.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty razvitiya tvorcheskikh sposobnostei cheloveka v protsesse obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Social and psychological aspects of human creativity in the education process] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 2. Available at: <http://psyedu.ru/> (Accessed 28.11.2013). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Абдурахмонов Г.Н. Социокультурные особенности развития компонентов креативности у младших школьников (на примере российских и таджикских школьников)
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 83–96.

Abdurakhmonov G.N. Social and cultural characteristics of the development of creativity components in primary school children (on example of Russian and Tajik children)
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 83–96.

5. Loseva, A.A. Psikhologicheskaya diagnostika odarennosti: uchebnoe posobie dlya vuzov [Psychological diagnosis of giftedness: a textbook for high schools]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2004. 176 p.
6. Matyushkin A.M. Kontsepsiya tvorcheskoi odarennosti [The concept of creative giftedness]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1989, no. 6, pp. 29–33.
7. Melik-Pashaev A.A. Religioznoe vospitanie i psikhologiya tvorchestva [Elektronnyi resurs] [Religious education and the psychology of creativity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2011, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/> (Accessed 28.11.2013). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Pazukhina, S.V., Abdurakhmonov, G.N. Diagnosticheskaya sistema rannego vyyavleniya detei s priznakami odarennosti [Elektronnyi resurs] [Dynamic system of early identification of children with signs of intellectual giftedness]. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo* [Humanitarian conduct Tula State L.N. Tolstoy Pedagogical university], 2013, no. 3. Available at: http://www.tsput.ru/about_us/activities/scientific_activities/science/gumanitarnye-vedomosti-tgpu-im-l-n-tolstogo.php (Accessed 28.11.2013). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Rabochaya kontsepsiya odarennosti [Working concept of giftedness]. Bogoyavlenskaya D.B. (eds.). Moscow: Magistr, 1998.
10. Renzulli Dzh. Model' obogashcheniya shkol'nogo obucheniya [The model enrichment of schooling]. *Odarennyi rebenok* [Gifted child], 2002, no. 2, pp. 6–31.
11. Rodzhers N. Tvorchestvo kak usilie sebya [Creativity as a force]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1990, no. 1, pp. 164–168.
12. Kheller K.A. Longityudnoe issledovanie odarennosti [Longitudinal study of giftedness]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 2, pp. 121–126.
13. Shumakova N.B. Psikhologicheskie osobennosti razvitiya intellektual'no odarennykh detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Psychological features of development of intellectually gifted children of primary school age] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57551.shtml. (Accessed 15.10.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Shcheblanova E.I. Dinamika kognitivnykh i nekognitivnykh lichnostnykh pokazatelei odarennosti u mladshikh shkol'nikov [Dynamics of cognitive and non-cognitive personality indicators of gifted children of primary school age]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1998, no. 4, pp. 111–122.
15. Yurkevich V.S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy [Gifted children: current trends and tomorrow's challenges]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 4, pp. 99–108.

Полифункциональность перцептивного отображения различных компонентов образа мира у студентов

Костюченко Е.В.,

доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры индустрии моды, Киевский национальный университет культуры и искусств, Киев, Украина, fiton1@mail.ru

Анализируются продукты художественно-графической и вербальной деятельности, объективные показатели актуализации образа мира у студентов разных специальностей и курсов Киевского национального университета культуры и искусств на основе выделения доминирующих дихотомных признаков, критериев взаимосвязанных составляющих образа мира (физическая, когнитивная, психосоматическая, эмоциональная и социальная). Количественно сопоставлена представленность обозначенных характеристик во всех рисунках (группа 1 – 1438 студентов) и в выделенной группе рисунков студентов, доминирующим каналом вербальной репрезентации образа мира которых является перцептивный (группа 2 – 145 студентов). Выявлены показатели полифункциональности перцептивной репрезентации, категории композиции в отображении различных компонентов образа мира: органичность, целостность и согласованность формы, пропорциональность и пластичность, структурированность. Замечено, что перцептивный образ мира как эталонный образ отображается в виде композиционной целостности, корректирует все другие образы, сказывается на особенностях их проявлений в изобразительной деятельности, имеет личностный смысл, характеризующий отношение индивида к миру.

Ключевые слова: образ мира, перцепция, перцептивные составляющие, полифункциональность.

Для цитаты:

Костюченко Е.В. Полифункциональность перцептивного отображения различных компонентов образа мира у студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kostyuchenko.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Kostyuchenko E.V. Multifunctional perceptual mapping of the various components of the world image in students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kostyuchenko.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Исследование взаимообусловленности сознания и деятельности и общих закономерностей преобразования предметного содержания психики в различные формы индивидуального опыта нашли отражение в ряде современных концепций. Особенности воплощения внутриспсихической реальности субъекта во внешнем предметном мире изучали Е.М. Басин,

Л.С. Выготский, Л.Я. Дорфман, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, Е.Б. Моргунов, В.С. Собкин и др. В то же время анализ научных источников показывает, что недостаточно разработанным остается вопрос о влиянии образа мира субъекта (концепция А.Н. Леонтьева) на изобразительную деятельность [12].

1. Существование индивидуальных смысловых различий в механизмах создания картины мира как содержательного компонента целостного образа мира субъекта деятельности подтверждается выводами С.Д. Смирнова (1985): «На уровне чувственного отражения познавательная гипотеза формулируется на языке самих чувственных впечатлений, а на уровнях ядерных имеет схематическую или символическую форму. Эти схемы, получая воплощение в модальных ощущениях, и составляют основу образа, чувственно переживаемого» [10, с. 235].
2. Исходя из того, что образ мира, складываемый на протяжении всей жизни индивида, влияет на особенности его отражения в образах предметов, явлений окружающей действительности, представленных в нашем сознании набором таких свойств, как объем, пропорции, перспективы, динамика, форма, вес, цвет, величина и прочее, А.Ю. Артемьева назвала их актуальными координатами объекта. Решающую роль в выборе свойств, представляющих объект для определенного субъекта, имеет встречное взаимодействие актуальных координат объекта и актуальных координат опыта субъекта, который состоит из «образных структур, внутренних проекций мира, сформированных, в частности, в результате взаимодействия субъекта и мира» [2, с. 9].
3. Основой нашего эмпирического исследования стало исследование перцептивных основ отображения образа мира, т. е. его невербализированное (художественно-графическое) и вербализированное (описание) преобразования. Характерной особенностью изобразительных символов является материальная форма воплощения, которая получается в процессе различных видов изобразительной деятельности, является не только представителем, но и воплощением определенной образной структуры, в основе которой лежат зрительные представления об изображаемом объекте [1]. Исследуя процесс формирования образа на перцептивный основе, можно опираться на такие общие методы изучения образных процессов, как оценка продуктов деятельности, анализ объективных показателей актуализации образа и изучение образа именно в процессе [3] его образования.
4. Эмпирическое исследование проводилось на основе анализа художественно-графической и вербальной продукции 1438 студентов Киевского национального университета культуры и искусств с использованием следующих методов исследования: проективного, тестирования, самонаблюдения, беседы, опроса, анализа продуктов деятельности.
5. Для студенческого возраста, который приходится на период юности, характерным является, как отмечают современные исследователи (Г.С. Абрамова, А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.И. Повьякель, Н.В. Чепелева, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.), развитие восприятия как сложного познавательного процесса, опирающегося на опыт, знания, перцептивные действия и интеллектуальный потенциал. Взглядам на мир современного юношества свойственны разнообразные, по-своему аргументированные точки зрения, среди которых нет ни абсолютно истинных, ни абсолютно ложных и между которыми приходится выбирать. Такая социально-психологическая ситуация имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Положительная сторона заключается в том, что отсутствие единого и однозначного мировоззренческого ориентира побуждает юношей и девушек думать и самостоятельно принимать решения. Это способствует становлению зрелой личности

с независимыми суждениями, внутренней свободой и личной ответственностью, собственными взглядами, убеждениями и готовой их отстаивать. Негативная сторона проявляется в распределении молодых людей на группы, которые существенно отличаются по уровню социальной и морально-мировоззренческой зрелости, в быстром развитии одних и отставании других. Характерная черта развития личности в юношеском возрасте – выработка, упорядочение, интегрирование системы взглядов на мир, общественную жизнь, его прошлое и будущее, на мораль, науку, искусство, на человека и смысл его жизни.

6. Объясняя природу перестройки смыслов в процессе профессионального обучения, А.Ю. Артемьева вместе с И.Б. Ханиной определили этот процесс как направленную перестройку субъективного опыта, заключающегося не только в трансляции смыслов и профессиональной категоризации объектов, связанных с профессиональными действиями, но и в формировании мировосприятия в целом [2]. Для описания отношения к объектам мира ими был предложен термин «мир профессии», содержащий в себе специфические для каждой профессии акценты восприятия и отражения объектов и ситуаций и проявляющийся через профессиональную семантику, профессиональное отражение ситуаций, профессиональную социальную перцепцию и профессиональные аспекты общения.
7. Основные элементы образа мира профессии активно формируются на начальном этапе профессионального обучения и самоопределения личности. Многочисленные исследования мира профессии свидетельствуют о том, что специфика профессиональной психической деятельности отражается на восприятии и осознании объектов мира, даже если они не являются важными в профессиональном плане. Эти результаты свидетельствуют также о том, что субъективный мир человека, определяя его профессиональную направленность, трансформируется в процессе профессионального обучения и деятельности, приближаясь по смыслу к миру профессии. В этом случае именно семантические характеристики становятся индикаторами принятия мира профессии.
- 8.
9. Результаты исследования и их интерпретация
10. Анализ данных распределения рисунков студентов построен на основе выделения доминирующих дихотомных признаков, критериев взаимосвязанных составляющих образа мира (физическая, когнитивная, психосоматическая, эмоциональная и социальная). Обратим внимание на такую фундаментальную особенность непосредственно чувственно-перцептивного процесса, как полифункциональность, т. е. возможность отображения одного и того же объекта по-разному в зависимости от условий и задачи восприятия или, в нашем случае, отображения различных компонентов образа мира одинаковыми средствами. Эта особенность затрудняет определенным образом объективный анализ, который в нашей работе осуществляется по субъективной оценке. То есть, проявляя признаки определенного компонента образа мира, мы можем признать их принадлежность к другой составляющей.
11. Для анализа были отобраны рисунки (всего 435) по каждой теме («Мир»; «Любимый запах», «Персональный профессиональный бренд»; «Взаимодействие в мире») 45 студентов, в вербальных описаниях мира которых преобладают перцептивные основы образа мира [11]. Для выявления перцептивных признаков в вербальной репрезентации образа мира студентам было предложено: написать любимое выражение, фразу или лозунг, который объясняет, как нужно жить (достигать

- успехов, думать, делать, творить и т. п.) и продолжить предложение: «Мир, в котором я живу – это ...»; «Жить в этом мире означает...»; описать и охарактеризовать запахи и цвета, наиболее позитивно и негативно влияющие. Анализ вербальной студентов продукции, полученной в результате выполнения этих задач (всего 1150 описаний), проводился по критериям наличия и преимущества: перцептивных (зрительных, аудиальных, кинестетических и т. д.) атрибутов (18,3 %), рациональной основы (28,1 %), социальной направленности (36 %), эмоциональной окраски (17,6 %), т. е. высказываний, выражающих действие этих систем.
12. Материальные свойства реального мира – пространство, движение, время – отображаются в *физическом компоненте образа мира*. Содержание образов пространства и движения включает в себя географические ориентиры и характер активности студентов. Образ времени формируется как осознание его текучести, внешним проявлением чего является распорядок жизни молодежи; тенденции восприятия студентами – умение планировать рабочий день, неделю, собственное будущее или полная беспомощность и неорганизованность собственной жизни. На рисунках студентов этот компонент проявляется в использовании площади листа. Проанализировав рисунки, мы обнаружили, что большинство из них (63 %) наполнены изображениями. Это может означать, что существенным признаком образа мира является его масштабность и значительное количество предлагаемых возможностей.
 13. Предположим, что образ мира – это образ того, что воспринимается (существует), образ любимого запаха – это ценнейшие потребности и стремления в этом мире (хочу), «Собственный профессиональный бренд» – это восприятие себя глазами других в этом мире (могу). Тогда в сопоставлении рисунков по этим темам можно определить детерминанты «Я в мире». Среди наиболее наполненных рисунков (всего 255) была выявлена наибольшая часть рисунков (38 %) с изображениями образа собственного профессионального бренда, по сравнению с изображениями образа мира (27 %) и любимого запаха (34 %), что указывает на актуальность социального компонента образа мира.
 14. *Эмоционально-аффективный компонент образа мира* лишен непосредственной связи с внешним предметным миром. Это скорее сфера глубоко субъективных состояний, переживаний и предчувствий, а также эмоционально-жизненного отношения к миру. При этом возможно аффективное искажение реального образа мира проекциями ценностно-эмоциональной жизни сознания. Еще Ж.П. Сартр отметил специфическую «магию эмоций», с помощью которой строится иллюзорный мир и иллюзорно решаются проблемы, когда их реальное решение нам не подвластно. Аффективному образу мира свойственно индивидуальное, ассоциативно, яркое окрашивание впечатлений, которое позволяет фиксировать способы контакта со средой, дает возможность адекватно реагировать и вырабатывать оптимальную для себя манеру взаимодействия с миром, влияющую на индивида своими физическими характеристиками. По данным ранжирования наиболее распространенной формой проявления указанного компонента образа мира становится следующая последовательность качеств (среди двух альтернативных) рисунков по всем темам: активность (64 %; этот показатель преобладает в изображениях собственного бренда), светлость и спокойствие (соответственно 54 % и 53 %; преобладают в изображениях любимого запаха), веселье, блеск и мягкость (по 45 % соответственно – в изображениях запаха, бренда и запаха).

15. Перед тем, как приступить к анализу особенностей проявлений других компонентов образа мира, определим сущность качеств или свойств, которые основываются на особенностях восприятия и называются категориями композиции: органичность и целостность формы, пропорциональность и ритм, масштабность, пластичность, цвет и сочетание цветов. Основной обобщающей категорией композиции следует считать органичность и целостность внешней формы изображенного образа.
16. Органичность композиции заключается в естественном подчинении каждой ее составляющей целостности, она связана с симметрией, ось которой всегда композиционно объединяет составные элементы. В совершенной композиции ничего нельзя изменить без того, чтобы не вызвать изменения целого, без разрушения целого. В ней ничего нельзя ни добавить, ни удалить. Совершенство композиции несложного образа сводится к тому, что весь он решен целостно и воспринимается как естественно созданный. В образе, состоящем из нескольких частей, каждая из них несет отражение целого, соотносится с целым. Согласно информационной теории эмоций П.В. Симонова [9], эмоции возникают как результат несогласованности между имеющимся и необходимым для удовлетворения потребности в информации. Следовательно, при отсутствии желания синтезировать в процессе восприятия того или иного предмета или явления возникает чувство неудовлетворенности. Гармония выступает как определенный тип меры, где качественные противоположности находятся в единстве и целостности [5].
17. Полученные нами данные свидетельствуют, что такой показатель *КОГНИТИВНОЙ составляющей образа мира*, как когнитивная сложность, проявился согласно выделенным нами качествам (по сравнению с полярной по значению в порядке убывания): гармоничность (основные признаки: органичность и целостность формы, пропорциональность, пластичность, симметрия; 58 % изображений), наиболее проявившаяся в изображениях запаха (63 %); упорядоченность (53 %) – проявившаяся одинаково в изображениях мира и запаха (по 55 %); целостность (взаимосвязь всех компонентов рисунка; 51 %) – в изображениях запаха (65 %) по сравнению с брендом (22 %); простота (50 %) – в изображениях запаха (59 %) по сравнению с брендом (27 %); органичность – в изображениях запаха (49 %) по сравнению с изображениями образа мира (32 %); органичность (признаки «неорганичности» рисунка (по И. Шванцару, Л. Шванцару: наклон фигур > 95 градусов или < 85 градусов, двойные линии, прерывистые линии, дрожь, не присоединены линии и т. п.; 45 %) – в изображениях запаха (50 %) по сравнению с изображением мира (32 %).
18. Особенностью юношеского возраста являются сдвиги межполушарной асимметрии в сторону доминирования «левополушарной» стратегии, которая в большой степени зависит от социальных воздействий и содержания обучения, направленного на вербальное усвоение познавательного материала [4; 6; 7]. Для левого полушария свойственен низкий уровень распознавания сложных образов, не подлежащих разложению на простые элементы, с левым полушарием связывается способность к последовательному, поэтапному познанию, имеющему аналитический, а не синтетический характер. Правое полушарие отвечает за готовность к целостному симультанному (одномоментному) охвату многих предметов и явлений. Это обеспечивает восприятие реальности в целом во всей полноте ее сложности. В правополушарном восприятии отдельные элементы реальности, грани образов взаимодействуют друг с другом сразу во многих смысловых плоскостях. При этом важно, что некоторые из этих связей с позиции формальной логики могут быть даже

взаимоисключающими. В таком контексте образ (или слово, которое символизирует) приобретает многозначность. Как известно, мозг, функционируя как единое целое, объединяет оба способа отражения мира, поэтому образные и абстрактные компоненты являются взаимодополняющими в познании. Если организация однозначного контекста необходима для взаимопонимания между людьми, анализа и закрепления знаний, то многозначное восприятие вызывает целостное видение и проникновение в сущность внутренних связей между предметами и явлениями.

19. В трудах М.Е. Сандомирского, Л.С. Белгородского, Д.А. Еникеева и других [см. 8, с. 44–63] доказано, что существует связь между сложившейся функциональной полушарной асимметрией и возрастными особенностями восприятия и мышления, а также особенностями развития индивидуально-типического стиля, включающего, по мнению авторов, как преобладающие перцептивные стратегии, так и стратегии обработки информации.
20. Согласно двум основным принципам восприятия – аналитическому и синтетическому, как производному из аналитического, – репрезентируется образ мира в художественно-графическом изображении. В данном контексте важным для нашего исследования является сопоставление данных по показателю «целостность – детализация композиции» и типом мышления «образный – логический». Так, по результатам экспресс-теста определения ведущего полушария мозга и преимущества одного из типов мышления (И.П. Павлов) было выявлено 48 % обследованных с образным типом, 5 % – со смешанным, 33 % – с логическим. По данным анализа получается преобладание целостных изображений во всех рисунках (51 %) по сравнению с детализированными (44 %). Можно заметить лишь несущественное расхождение в результатах теста и анализа всех изображений. Отметим существенное расхождение данных теста и изображений профессионального персонального бренда (большая часть – 63 % изображений – с преимуществом детализации в изображениях), что может свидетельствовать о проявлениях склонности индивида к осложненной детализации, абстрактному мышлению, комбинированию, психологической нагрузке или к чрезмерному подчеркиванию отдельных деталей разработок всей процедуры вхождения в мир выбранной профессии.
21. Кроме этого такой показатель, как оригинальность (редкость, уникальность, необычность способа изображения на основе относительной частоты разнообразных изображений вообще) или популярность (изображения встречаются не менее чем в 30 % обследуемых) изображения, проявился соответственно в 37 % рисунков по сравнению с 48 % популярных рисунков и 22 % рисунков, соответствующих изображаемому объекту.
22. *Психосоматическая составляющая образа мира* заключается в принятии собственного физического Я, усвоении этнокультурных и гендерных моделей поведения. Для юношей и девушек важным является осознание физической силы, внешней привлекательности, что сказывается на развитии позитивного образа Я. На рисунках это проявилось в изображении собственной персоны в виде буквы «Я», человека или в выделении определенной части изображения. Таких рисунков – 16 %, причем наибольшая их часть (30 %) – это рисунки с изображением собственного профессионального бренда, в то время как рисунков с изображениями мира – 16 %, с изображениями запаха – 5 %.
23. *Социальный мир* юношей и девушек включает в себя родителей, референтных взрослых, сверстников, которые в свою очередь дифференцируются по уровню симпатии или антипатии. На рисунках изображены Другие (17 %), особенно это

- характерно для изображений мира (26 %) и собственного бренда (25 %). Существенным в формировании образа мира, взаимоотношений личности с миром является такой фактор, как экстраверсия/интроверсия – комплекс коррелирующих между собой черт личности, генетически детерминированных, что, по К. Юнгу (1921), легло в основу ряда самостоятельных психологических функций: мышления, чувств (переживаний), ощущений, интуиции. Близкими к толкованию К. Леонгардом данного термина являются такие термины психологии, как локус контроль (внутренний и внешний), экстернализм/интернализм (Р. Акофф и Ф. Эмери) и др. По данным анализа всех рисунков не выявлено существенное частичное расхождение по этому показателю (по 46 %), однако, заметим, что количество «экстернальных» рисунков преобладает лишь в изображении профессионального бренда (51 %), «интернальных» – в изображениях мира (43 %) и запаха (46 %). Это подтверждает мнение о том, что именно восприятие собственных профессиональных качеств как актуальных зависит от социальной адаптированности, обусловленной гибкостью поведения, инициативностью, импульсивностью, открытостью в чувствах, жизнерадостностью, уверенностью в себе; а получение стимула к профессиональной самореализации зависит от внешнего мира – от действий, людей, мест и вещей.
24. В интерпретации рисунков важны такие их свойства, как пропорциональность и взаимосвязанность изобразительных элементов. Сформированная система восприятия пространственных пропорций (на рациональном и эмоциональном уровнях) является тем эталоном, с которым согласовывается информация относительно внешнего мира и собственного состояния. При отклонениях констатируется недовольство, неприятие, осознание нарушения равновесия, дискомфорт (отсутствие правильности, справедливости). Пропорциональным (нормальным) размещением изображения на листе считается расположение в середине пространства листа. Таких изображений оказалось наибольшее количество – 306 (70 %), среди которых 39 % – изображения любимого запаха, 32 % – изображения образа мира, 28 % – изображения собственного профессионального бренда. Это указывает на адекватное восприятие себя в мире, собственных потребностей и желаний, профессиональных потенциалов.
25. Следующим этапом эмпирического исследования был анализ особенностей проявлений разнокомпонентности образа мира во всех рисунках (всего 1915 рисунков). Из них теме «Мир, в котором я живу» посвящены 746 рисунков, теме «Любимый запах» – 433 рисунка, теме «Собственный профессиональный бренд» – 286 рисунков, теме «Взаимодействие с миром» – 450 рисунков.
26. Полученные в нашем исследовании данные позволили распределить рисунки по основным характеристикам проявлений различных компонентов образа мира (рис). Проранжируем данные по частичному преимуществу характеристик в порядке убывания с указанием темы рисунка, где этот признак больше всего проявился: пропорциональность композиционных частей (78 %) – одинаково в изображениях мира и запаха (по 74 %); органичность (66 %) – в изображениях запаха (72 %) по сравнению с профессиональным брендом (27 %); когнитивная сложность (62 %) – в изображениях запаха (66 %); экстернальность (59 %) – в изображениях мира и профессионального бренда (по 73 %); наполненность (55 %) – в изображениях запаха (71 %) по сравнению с образом мира (33 %); композиционная целостность (53 %) – в изображениях запаха (58 %) по сравнению с брендом (27 %) и т. д.

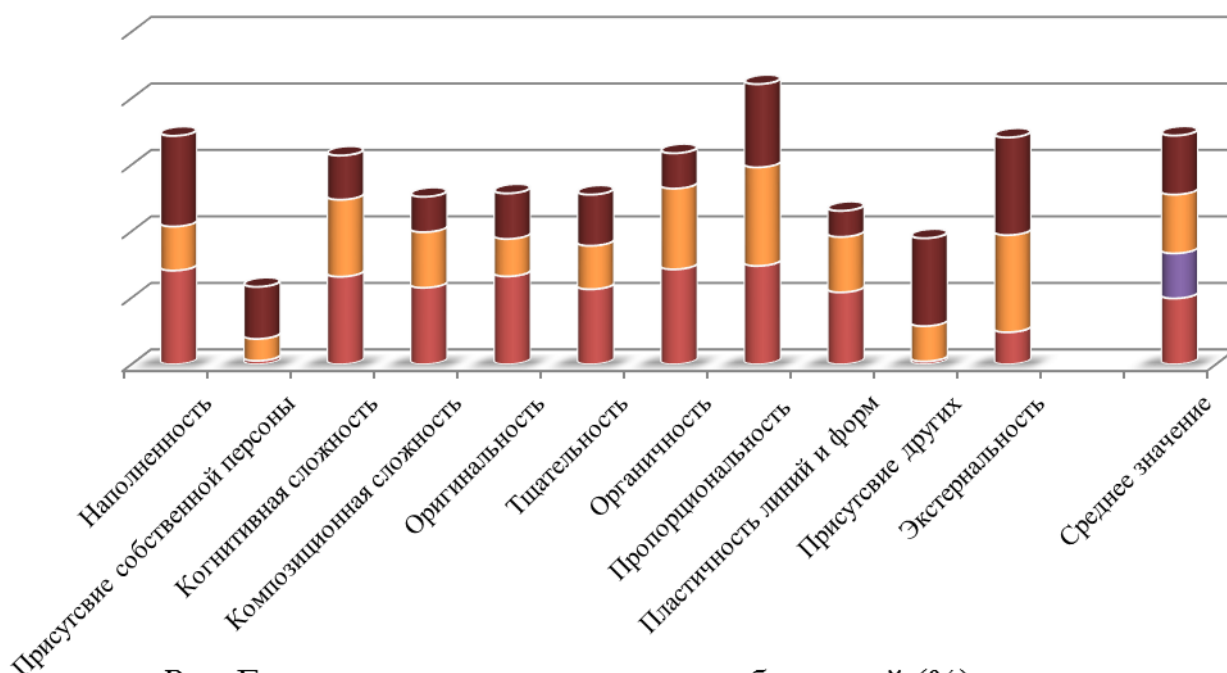


Рис. Гистограмма распределения изображений (%) по разным темам в зависимости от основных характеристик рисунка:

■ – запах; ■ – взаимодействие; ■ – мир; ■ – профессиональный бренд

27. Заметим, что малейшее расхождение в частичном распределении данных по всем темам наблюдается лишь по такой характеристике, как присутствие собственной персоны, кстати, наименее проявленной в изображениях. Сопоставляя средние значения проявлений всех характеристик по всем темам, можно отметить незначительное преимущество в изображении любимого запаха (50 %) по сравнению с наименьшей долей (34 %) в изображениях взаимодействия с миром.
28. Сопоставляя особенности проявлений основных характеристик во всех рисунках (группа 1) и в выделенной нами группе рисунков студентов, доминирующим каналом вербальной репрезентации образа мира которых является перцептивный (группа 2), мы обнаружили, что по среднему значению отсутствует существенное различие (на 4 % рисунков больше с проявлениями выделенных нами характеристик сформированности образа мира). В среднем по всем характеристикам в наибольшей степени отличается количество рисунков по показателю «Органичность» (уменьшение на 21 % в рисунках группы 2 по сравнению с результатами группы 1), что свидетельствует о влиятельности канала восприятия и усвоения информации о мире на органичность образа, который изображается в соответствии с более положительной отдачей. Выявлено уменьшение части рисунков в группе 2 по сравнению с группой 1 по следующим показателям: «Экстернальность» – на 13 %; «Когнитивная сложность» – на 10 %; пропорциональность композиционных частей – на 8 %; оригинальность – на 7 % и т. д. Увеличение количества рисунков в группе 2 состоялось по характеристикам: «Наполненность» – на 7 %, присутствие собственной персоны и «Проработанность» – на 1 %.
29. Таким образом, на основе выделения доминирующих дихотомных признаков рисунков нами были выявлены проявления полифункциональности перцептивного

процесса, т. е. возможности отображения различных компонентов (физического, когнитивного, психосоматического, аффективного и социального) образа мира благодаря подчиненности частей закономерностям – категориям композиции: органичность, целостность и согласованность формы, пропорциональность и пластичность. Композиционная целостность – свойство перцептивного образа отражать внутреннее единство мира в совокупности присущих ему черт. Творческие проявления в отражении образа мира в художественно-графической деятельности выражены количеством объединяемых в рисунке элементов: банальность или оригинальность выражается в форме построения изображения из элементов, а не из целых заготовок.

30. Структурность перцептивного образа мира дает возможность различать образы, близкие по содержанию, менее структурированные фон и фигуру, имеющие завершенные линии, которые в образе соединяются даже тогда, когда на самом деле их нет. Итак, репрезентация разных картин мира или различных составляющих образа мира («Любимый запах» – желанный, идеальный мир, «Профессиональный бренд» – социальный мир реальных возможностей и взаимодействие в мире) построена на различных свойствах восприятия. Образ мира как эталонный образ, будучи присущим в любом акте восприятия, отражает определенное значение, следовательно, являясь осознанным, отображается в виде композиционной целостности, корректирует все другие образы, сказывается на особенностях их проявлений в художественно-графической деятельности.
31. Наряду со значениями – средствами осмысления – перцептивный образ мира имеет личностный смысл, который характеризует отношение индивида к предмету восприятия, т. е. к миру.

Литература

1. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 73–85.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 350 с.
3. Гостев А.А. Актуальные проблемы изучения образного мышления // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 114–119.
4. Дружинин В.И. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999. 368 с.
5. Кричевский А. Образ Абсолюта в философии Гегеля и позднего Шеллинга. М.: ИФ РАН, 2009. 199 с.
6. Ротенберг В.С. Две стороны одного мозга // Интуиция, логика, творчество / Под ред. М.И. Панова. М.: Наука, 1987. С. 36–54.
7. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителей. М.: Наука, 1989. 239 с.
8. Сандомирский М.Е., Белгородский Л.С., Еникеев Д.А. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий // Современные проблемы физиологии и медицины. Уфа: Башкирский Гос. мед. университет, 1997. С. 44–63.
9. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М.: Наука, 1981. 216 с.
10. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 231 с.

11. Костюченко О.В. Перцептивна репрезентація образу світу у вербальній продукції студентів // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. К.: Фенікс, 2012. Т.ХІІ. Психологія творчості. Вип. 15. Частина І. С. 195–203.
12. Костюченко О.В. Перцептивна репрезентація світу як психологічна проблема // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Зб. наук. пр. / За ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 13. К.: Фенікс, 2011. С. 237–245.

Multifunctional Perceptual Mapping of the Various Components of the World Image in Students

Kostyuchenko E.V.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor Chair of the Fashion Industry, Kiev National University of Culture and Arts, Kiev, Ukraine, fiton1@mail.ru

The article analyzes the products of artistic, graphic and verbal activity, objective measures of actualization of the world image in students of different majors and courses of Kiev National University of Culture and Arts on the basis of allocation of the dominant dichotomous signs, and criteria of interrelated components of the world image (physical, cognitive, psychosomatic, emotional and social). We compared the representation of these characteristics in all artworks (group 1: 1438 students) and in a dedicated group of pictures of students, for whom the dominant channel of verbal representation of the world image is perceptual one (group 2: 145 students). We revealed the multifunctional indicators of perceptual representation, and composition category in the mapping of the various components of the world image: harmony, integrity and consistency of form, proportionality and flexibility, structuredness. The perceptual image of the world as a reference image is displayed in the form of compositional integrity, it corrects all the other images, affects the peculiarities of their manifestations in artistic activity; it has a personal meaning, which characterizes the attitude of the individual to the world.

Keywords: world image, perception, perceptual components, multifunctionality.

References

1. Alekseev K.I. Metafora kak ob"ekt issledovaniya v filosofii i psikhologii [Metaphor as an object of study in philosophy and psychology]. *Voprosy psikhologii [Psychological Issues]*, 1996, no. 2, pp. 73–85.
2. Artem'eva E.Yu. Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki [Psychology subjective semantics]. Moscow: Smysl, 1999. 350 p.
3. Gostev A.A. Aktual'nye problemy izucheniya obraznogo myshleniya [Actual problems of studying creative thinking]. *Voprosy psikhologii [Psychological Issues]*, 1984, no. 1, pp. 114–119.
4. Druzhinin V.I. Psikhologiya obshchikh sposobnostei [Psychology of general abilities]. Saint-Petersburg: Piter Kom, 1999. 368 p.

5. Krichevskii A. *Obraz Absolyuta v filosofii Gegelya i pozdnego Shellinga* [The image of the Absolute in the philosophy of Hegel and Schelling's late]. Moscow: IP RAN, 2009. 199 p.
6. Rotenberg V.S. *Dve storony odnogo mozga* [Two sides of the brain]. In Panov M.I. (ed.) *Intuiciya, logika, tvorchestvo* [Intuition, logic, creativity]. Moscow: Nauka, 1987, pp. 36–54.
7. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. *Mozg. Obuchenie. Zdorov'e: Kniga dlya uchitelei* [Brain. Education. Health: A book for teachers]. Moscow: Nauka, 1989. 239 p.
8. Sandomirskii M.E., Belogorodskii L.S., Enikeev D.A. *Periodizatsiya psikhicheskogo razvitiya s tochki zreniya ontogeneza funktsional'noi assimetrii polusharii* [Periodization of mental development in terms of ontogeny functional asymmetry of the hemispheres]. *Sovremennye problemy fiziologii i meditsiny* [Current problems of physiology and medicine]. Ufa: Bashkirskii Gos. med-universitet, 1997, pp. 44–63.
9. Simonov P.V. *Emotsional'nyi mozg* [The emotional brain]. Moscow: Nauka, 1981, 216 p.
10. Smirnov S.D. *Psikhologiya obraza: problema aktivnosti psikhicheskogo otrazheniya* [Psychology of an image: the problem of mental reflection activity]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1985. 231 p.
11. Kostyuchenko O.V. *Perceptyvna reprezentacija obrazu svitu u verbal'nij produkcii' studentiv* [Perceptual representation of the image of the world in verbal production students]. *Aktual'ni problemy psyhologii* [Actual problems of psychology]: Zb. nauk. pr. Instytutu psyhologii' imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrai'ny. Kiev: Feniks, 2012. Vol. 12. Psihologiya tvorchosti. Vypusk 15. Chast I, pp. 195–203.
12. Kostyuchenko O.V. *Perceptyvna reprezentaciya svitu yak psyhologichna problema* [Perceptual representation of the world as a psychological problem]. In Molyako V.O. (ed.) *Aktual'ni problemy psyhologii: Problemy psyhologii tvorchosti* [Actual problems of psychology. The problems of the psychology of creativity]. Kiev: Feniks, 2011. Vol. 12. Vypusk 13, pp. 237–245.

Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования

Зверева И.И.,

аспирант кафедры психологии развития и образования факультета психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия, inna.zverewa2013@yandex.ru

Статья посвящена раскрытию аксиологического аспекта содержания кадетского образования. Описано эмпирическое исследование содержания ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования (по методике М. Рокича «Ценностные ориентации»). Анализ эффективности кадетского образования в плане его влияния на процесс формирования ценностей обучающихся представлен с позиции всех участников образовательного процесса: обучающихся (N=75), педагогов (N=7), родителей (N=22). Выборку обучающихся составили кадеты (N=44) и учащиеся общеобразовательных классов (N=31) в возрасте от 15 до 17 лет (из них – 25 девушек). Описаны результаты экспертного опроса (N=7), касающиеся определения ценностей, релевантных содержанию кадетского образования. Подтверждена гипотеза о том, что степень присвоения ценностей, соответствующих содержанию кадетского образования, у кадетов выше в сравнении с обучающимися общеобразовательных классов. Обоснованы причины указанных различий. Доказана ведущая роль педагогов в развитии своеобразия содержания ценностных ориентаций кадетов. Полученные выводы могут служить основанием для проектирования и совершенствования содержания и форм кадетского образования.

Ключевые слова: кадетское образование, аксиологический компонент содержания образования, ценностные ориентации, ценности, релевантные содержанию кадетского образования, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Для цитаты:

Зверева И.И. Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Zvereva.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Zvereva I.I. The contents of value orientations of students in the conditions of military education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Zvereva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Современные преобразования в экономической и политической сферах российского общества влекут за собой и перемены в общественном сознании. Для эффективного прогнозирования модели будущего общества особенно актуально исследование ценностей молодежной среды и прежде всего ценностей учащейся молодежи.

Усвоение ценностей в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС НОО (2009), ФГОС ООО (2010), ФГОС С(П)ОО (2012)) рассматривается как одна из составляющих личностных результатов обучения [14].

В условиях модернизации российского образования, характеризующихся поиском оптимальной модели, типа школ, сочетающих в себе комплексный подход в реализации единства когнитивного и ценностного компонентов содержания образования, особое внимание следует обратить на кадетское образование, которое открывает новые перспективы в решении данной проблемы.

Анализ соответствующей литературы показывает, что изучение психологического содержания кадетского образования довольно актуально, однако большинство исследований касается деятельности специализированных кадетских корпусов, кадетских школ [7; 9].

Эмпирическое исследование, о котором пойдет речь в данной статье, было направлено на изучение ценностных ориентаций обучающихся кадетских классов общеобразовательной школы.

Ценностные ориентации в философской и психологической литературе рассматриваются как важнейшая составляющая структуры личности. Разделяя убеждение, что условия социокультурного окружения представляют собой основной источник становления предпочтений личности в аксиологической сфере, мы понимаем, что включение ценностных ориентаций в структуру личности «позволяет уловить наиболее общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально-экономической природе общества..., в особенностях социально-группового сознания той среды, в которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная деятельность человека» [13, с. 27]. Проблемы места ценностных ориентаций в структуре личности, их роли в определении направленности личности, механизмов их образования и функционирования отражены в работах отечественных психологов: Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. [1; 2; 3; 12]. Однако необходимо отметить, что и сегодня в отечественной и зарубежной психологии нет пока единой трактовки термина «ценностные ориентации». На недостаточную разработанность ценностного аспекта в психологии личности указывали Б.С. Братусь, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, В.П. Зинченко и многие другие отечественные психологи.

В отношении понятия «ценностные ориентации» мы разделяем точку зрения Д.А. Леонтьева, Г. Олпорта, М. Рокича. Д.А. Леонтьев [4] определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него. Г. Олпорт [8] понимает под ценностными ориентациями убеждения человека в том, что поистине важно в жизни, а что – нет. По определению М. Рокича, ценностными ориентациями являются устойчивые убеждения в том, что определенный способ поведения или конечная цель, с личной и социальной точек зрения, более предпочтительны, чем другой или обратный способ поведения или конечная цель существования. Задачам нашего исследования соответствует следующее определение: ценностные ориентации – это относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на смысложизненные цели и способы их достижения, определяющиеся внутриличностными образованиями.

Каждый человек может обладать своей системой ценностей, которые в этой иерархии выстраиваются в определенной взаимосвязи. От того, каково сочетание ценностей, входящих в структуру ценностных ориентаций, какова степень предпочтения их

относительно других, зависит, на какие цели жизни направлена деятельность человека. Можно проанализировать также, насколько эти цели жизни адекватны цели воспитания.

В проведенном нами исследовании анализ эффективности кадетского образования с точки зрения его влияния на процесс формирования ценностей обучающихся представлен не только с позиции потребителей образовательной услуги – обучающихся, но и с учетом анализа деятельности разных участников реализации программы – педагогов, родителей. Это подчеркивает практическую значимость результатов эмпирического исследования.

В ходе исследования мы выдвинули ряд гипотез:

1) степень присвоения ценностей, релевантных содержанию кадетского образования, будет выше у кадетов в сравнении с обучающимися общеобразовательных классов;

2) степень совпадения ценностей, соответствующих содержанию кадетского образования, у кадетов с педагогами выше, чем у обучающихся общеобразовательных классов с педагогами.

Программа исследования

Исследование содержания ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса, организованное на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 51» г. Калуги, которое с 2011 г. реализует программу кадетского образования, осуществлялось в два этапа. На первом этапе была изучена степень присвоения ценностей, релевантных содержанию кадетского образования, кадетами и обучающимися общеобразовательных классов в параллели VIII и X классов. Через год в этих же классах был осуществлен второй срез. В выборку вошли кадеты (N=44) и обучающиеся общеобразовательных классов (N=31) в возрасте от 15 до 17 лет, проживающие в г. Калуге: 25 девушек и 50 юношей. Определение ценностей, соответствующих содержанию кадетского образования, было осуществлено экспертами (N=7) – специалистами, реализующими указанную программу. С целью проверки предположения о том, что причина различий в степени присвоения ценностей кроется в содержании кадетского образования, разделяемого и транслируемого различными субъектами образовательного процесса, было проведено исследование ценностных ориентаций педагогов (N=7) и родителей (N=22). На всех этапах исследования сопоставлялись приоритетные ценности, разделяемые всеми субъектами образовательного процесса, и ценности, выделенные экспертами.

Для получения эмпирических данных о содержании и структуре ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, автор которой различает два класса ценностей: терминальные — убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Результаты эмпирического исследования и их интерпретация

Экспертами была дана оценка ценностного содержания кадетского образования (по 7-балльной шкале по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича [4]). Полученные результаты явились основанием для определения ценностей, релевантных содержанию кадетского образования: из группы терминальных ценностей – «здоровье» (физическое и психическое), «активная деятельная жизнь» (полнота и эмоциональная насыщенность

жизни), «уверенность в себе» (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений), «наличие хороших и верных друзей», «счастье других» (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом), «счастливая семейная жизнь»; из группы инструментальных – «исполнительность» (дисциплинированность), «ответственность» (чувство долга, умение держать свое слово), «твердая воля» (умение настоять на своем, не отступить перед трудностями), самоконтроль (сдержанность, самодисциплина), «аккуратность» (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах), «рационализм» (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения).

Для проверки гипотезы о том, что степень присвоения ценностей, соответствующих содержанию кадетского образования, у кадетов будет выше в сравнении с обучающимися общеобразовательных классов, учащимся в параллели VIII и X классов было предложено оценить значимость для себя терминальных и инструментальных ценностей по 7-балльной шкале. Через год, в 2014 г. в этих же классах был осуществлен второй срез. Согласно полученным результатам, из каждой группы терминальных и инструментальных ценностей на основе приема разделения выборки на три равные части были выделены по шесть ценностей, занимающих ведущее положение в иерархии, составленной на основе опроса разных категорий респондентов.

Результаты свидетельствуют о различии в системе значимых ценностей у разных групп испытуемых. Однако ценность «наличие хороших и верных друзей», релевантная содержанию кадетского образования, вошла в число приоритетных у обеих групп выборок. Заметим, что данная ценность, согласно результатам исследований В.И. Чиркова [15] и М. Линча [6], является базовой, изначальной психологической потребностью личности в значимых межличностных отношениях и соответствует возрастным особенностям испытуемых. Для обеих групп выборок одинаково важной оказалась ценность «рационализм» – умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения. Соотнесение ведущих ценностей кадетов с ценностями, приоритетными для экспертов, выявила большую степень их совпадения, чем при соотнесении ценностей, приобретенных обучающимися образовательных классов, с ценностями, приоритетными для экспертов. Так, совпадение в 75 % и 79 % случаев у кадетов на разных этапах обучения в отношении терминальных и инструментальных ценностей соответственно по сравнению с 29 % по обеим группам ценностей у обучающихся общеобразовательных классов (табл. 1, 2).

Таблица 1

Соотнесение терминальных ценностей, приоритетных для кадетов и обучающихся общеобразовательных классов, с ценностями, релевантными содержанию кадетского образования

Ценности, релевантные содержанию кадетского образования	Кадеты				Обучающиеся общеобразовательного класса			
	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс
Здоровье	+	+	+	+	-	-	-	-
Активная деятельная жизнь	+	+	+	+	-	-	-	-

Уверенность в себе	-	-	+	+	+	+	+	-
Наличие хороших и верных друзей	+	+	+	+	+	+	+	+
Счастье других	-	-	-	-	-	-	-	-
Счастливая семейная жизнь	+	+	+	+	-	-	-	-

Таблица 2

Соотнесение инструментальных ценностей, приоритетных для субъектов образовательного процесса, с ценностями, релевантными содержанию кадетского образования

Ценности, релевантные содержанию кадетского образования	Кадеты				Обучающиеся общеобразовательного класса			
	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс
Исполнительность	+	+	+	+	-	-	-	-
Ответственность	+	+	+	+	-	-	-	-
Твердая воля	+	+	+	+	+	+	-	-
Самоконтроль	+	+	-	+	-	-	-	-
Аккуратность	-	-	-	-	-	-	-	+
Рационализм	+	+	+	+	+	+	+	+

Таким образом, сравнительный анализ результатов эмпирического исследования содержания ценностных ориентаций кадетов и обучающихся общеобразовательных классов, проведенный на разных этапах обучения, подтвердил выдвинутое предположение, что степень присвоения ценностей, соответствующих содержанию кадетского образования, у кадетов по сравнению с обучающимися общеобразовательных классов выше.

Были выявлены значимые различия по ряду ценностей между выборками кадетов и обучающихся общеобразовательных классов на разных этапах их обучения. Так, в параллели VIII классов значимые различия были отмечены по следующим ценностям: из группы терминальных – «здоровье» ($U=72$ при $p<0,01$), из группы инструментальных – «ответственность» ($U=63$ при $p<0,01$), «самоконтроль» ($U=68,5$ при $p<0,01$). Ценность «здоровье» для кадетов остается значимой и в IX классе ($U=72$ при $p<0,01$), что может быть обусловлено особенностями учебного плана данных классов, включающих специальные предметы, ориентированные на углубленную физическую подготовку («здоровый образ жизни», «строевая подготовка» и др.). На третьей ступени обучения в X классе из группы терминальных наиболее значимыми для кадетов ценностями являются «здоровье» ($U=88,5$

при $p < 0,05$) и «активная деятельная жизнь» ($U=82$ при $p < 0,05$); из группы инструментальных – «исполнительность» ($U=82$ при $p < 0,05$), «ответственность» ($U=82$ при $p < 0,05$), «самоконтроль» ($U=81,5$ при $p < 0,05$). На этапе завершения обучения в школе ценности «здоровье» ($U=92,5$ при $p < 0,05$) и «активная деятельная жизнь» ($U=68$ при $p < 0,01$) остаются для кадетов в числе приоритетных.

Причины, обосновывающие значимость активной деятельной жизни для обучающихся кадетских классов, кроются в особенностях их внеурочной жизни, которая насыщена разного рода мероприятиями. Для них активная деятельная жизнь не тождественна развлечениям, она соотносится с максимально полным использованием своих возможностей, сил и способностей. Кроме того, значимой становится ценность «счастливая семейная жизнь» ($U=64$ при $p < 0,01$). Среди инструментальных ценностей – «исполнительность» ($U=82$ при $p < 0,05$), «ответственность» ($U=89$ при $p < 0,05$), «самоконтроль» ($U=68$ при $p < 0,01$) также остаются в числе приоритетных и на этапе завершения кадетами обучения в школе. Особую значимость для одиннадцатиклассников приобретает «твердая воля» ($U=89$ при $p < 0,05$).

Заметим, что доминирующими инструментальными ценностями для обучающихся кадетских классов на разных этапах их обучения являются те, которые предполагают наличие волевых качеств личности: исполнительности, самоконтроля, ответственности, делающие человека свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что на старшей ступени обучения обнаружены статистически значимые различия по большему количеству ценностей по сравнению со средней, что позволяет высказать предположение о наибольшей сензитивности указанного возрастного периода для развития ценностных ориентаций обучающихся. Это обстоятельство может выступить предметом дальнейшего исследования.

Следующий этап работы был посвящен проверке гипотезы о том, что причина указанных различий кроется в содержании кадетского образования, разделяемого и транслируемого педагогами, родителями как субъектами образовательного процесса. Потому процедура определения приоритетных ценностей была проведена также с указанными субъектами образовательного процесса. На основании соотнесения значимых для педагогов и родителей кадетов ценностей, занимающих ведущее положение в их иерархии, с ценностями, релевантными содержанию кадетского образования, выявлено совпадение по большинству из них: 83,3 % у педагогов и 66,6 % у родителей кадетов — по терминальным ценностям, по 66,6 % у обеих групп выборки — по инструментальным ценностям, что может являться свидетельством довольно высокой степени присвоения ценностей кадетского образования педагогами, родителями кадетов (табл. 3).

Таблица 3

Соотнесение терминальных и инструментальных ценностей, приоритетных для педагогов и родителей, с ценностями, релевантными содержанию кадетского образования

Категория респондентов	Ценности, релевантные содержанию кадетского образования											
	Терминальные ценности						Инструментальные ценности					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Педагоги	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-
Родители	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+

Примечание. 1 – «здоровье»; 2 – «активная деятельная жизнь»; 3 – «уверенность в себе»; 4 – «наличие хороших и верных друзей»; 5 – «счастье других»; 6 – «счастливая семейная жизнь»; 7 – «исполнительность»; 8 – «ответственность»; 9 – «твердая воля»; 10 – «самоконтроль»; 11 – «аккуратность»; 12 – «рационализм».

Мы предположили, что с высокой долей вероятности будет осуществляться трансляция присвоенных ценностей: педагогами – в образовательном процессе через содержание образования, родителями – процессе решения воспитательных задач. Метод сравнения ценностных профилей позволил подтвердить выдвинутую гипотезу: Евклидово расстояние при сравнении профилей ценностей педагогов и кадетов меньше, чем расстояние при сравнении профилей ценностей педагогов и обучающихся в общеобразовательных классах. Так, расстояние при сравнении ценностных профилей педагогов и обучающихся VIII, IX, X, XI кадетских классов равно соответственно по терминальным ценностям – 1,67; 1,56; 1,76; 2,09; по инструментальным ценностям – 2,26; 2,14; 2,73; 2,5), а значения расстояния при сравнении профилей ценностей педагогов и обучающихся VIII, IX, X, XI общеобразовательных классов оказываются выше и равны соответственно по терминальным ценностям – 3,02; 3,34; 2,98; 3,53; по инструментальным ценностям – 3,45; 3,46; 3,61; 3,38 (табл. 4, 5).

Зверева И.И. Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования
 Психологическая наука и образование psyedu.ru
 2015. Том 7. № 2. С. 59–71.

Zvereva I.I. The contents of value orientations of students in the conditions of military education
 Psychological Science and Education psyedu.ru
 2015, vol. 7, no. 2, pp. 59–71.

Таблица 4

Матрица близостей. Терминальные ценности (по методике М. Рокича)

Субъекты образовательного процесса	Евклидово расстояние									
	Субъекты образовательного процесса									
	Обучающиеся кадетских классов (КК)				Обучающиеся общеобразовательных классов (ОК)				Педагоги	Родители
	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс		
VIII ОК	2,82	–	–	–	–	–	–	–	–	–
IX ОК	–	3,36	–	–	–	–	–	–	–	–
X ОК	–	–	2,64	–	–	–	–	–	–	–
XI ОК	–	–	–	3,21	–	–	–	–	–	–
Педагоги	1,67	1,56	1,76	2,09	3,02	3,34	2,98	3,53	–	2,23
Родители	2,34	2,56	2,5	2,77	–	–	–	–	–	–

Зверева И.И. Содержание ценностных ориентаций обучающихся в условиях кадетского образования
 Психологическая наука и образование psyedu.ru
 2015. Том 7. № 2. С. 59–71.

Zvereva I.I. The contents of value orientations of students in the conditions of military education
 Psychological Science and Education psyedu.ru
 2015, vol. 7, no. 2, pp. 59–71.

Таблица 5

Матрица близостей. Инструментальные ценности (по методике М. Рокича)

Субъекты образова тельного процесса	Евклидово расстояние									
	Субъекты образовательного процесса									
	Обучающиеся кадетских классов (КК)				Обучающиеся общеобразовательных классов (ОК)				Педагоги	Родители
	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс	VIII класс	IX класс	X класс	XI класс		
VIII ОК	2,95	–	–	–	–	–	–	–	–	–
IX ОК	–	2,16	–	–	–	–	–	–	–	–
X ОК	–	–	2,88	–	–	–	–	–	–	–
XI ОК	–	–	–	2,97	–	–	–	–	–	–
Педагоги	2,26	2,14	2,73	2,5	3,39	2,77	3,46	3,31	–	4,25
Родители	3,45	3,46	3,61	3,38	–	–	–	–	–	–

Кроме того, данные табл. 4, 5 позволяют сделать вывод о том, что степень совпадения ценностей выше у кадетов и учителей, чем у кадетов и их родителей, что доказывает ведущую роль педагогов в развитии своеобразия содержания ценностных ориентаций кадетов. Возможно, инструментом, способствующим этому, является само содержание кадетского образования.

Обращает на себя внимание тот факт, что при сравнении абсолютные значения Евклидова расстояния между кадетами и педагогами и кадетами и их родителями по инструментальным ценностям оказываются выше, чем по терминальным. Это может свидетельствовать о том, что трансляция ценностей кадетского образования и соответственно их присвоение кадетами идет преимущественно в направлении терминальных ценностей, в отношении которых педагоги и родители демонстрируют большее единодушие по сравнению с инструментальными ценностями.

Таким образом, сравнение ценностных профилей субъектов образовательного процесса свидетельствует о близости содержания ценностных ориентаций кадетов и педагогов, кадетов и их родителей, что, в свою очередь, может являться доказательством единства целевых установок педагогов и родителей.

Выводы

Полученные в эмпирическом исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Раскрыта качественная специфика содержания ценностных ориентаций кадетов; в систему их приоритетных ценностей на последовательных этапах обучения входят ценности «здоровье», «активная деятельная жизнь», «счастливая семейная жизнь».

2. Результаты исследования доказали эффективность кадетского образования в аспекте формирования ценностных ориентаций кадетов, на что указывают статистически значимые различия в степени присвоения ценностей, релевантных содержанию кадетского образования, у кадетов и у обучающихся общеобразовательных классов.

3. Обоснованы причины указанных различий, касающиеся содержания кадетского образования, разделяемого и транслируемого педагогами – в образовательном процессе, родителями – в процессе решения воспитательных задач. Доказана ведущая роль педагогов в развитии качественного своеобразия содержания ценностных ориентаций кадетов.

Следовательно, кадетское образование актуализирует аксиологический аспект образования, обеспечивая эффективную трансляцию его ценностного содержания, что способствует формированию позитивно-значимого отношения обучающихся к различным сферам бытия.

Полученные выводы могут служить основанием для проектирования и совершенствования содержания и форм кадетского образования.

Благодарности

Работа выполнена на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 51» города Калуги.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: 3-е изд. М.: Смысл, 1999. 365 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 17 с.
5. *Лернер И.Я.* Введение // Дидактические проблемы построения базового содержания образования / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. М.: ИТП и МИО РАО, 1993. С. 3–8.
6. *Линч М.* Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 3. С. 137–142.
7. *Метелина А.А.* Специфика социальных связей подростков и старших школьников в условиях кадетской школы-интерната [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSUEDU.ru. 2012. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50191.shtml (дата обращения: 14.01.2015).
8. *Олпорт Г.* Становление личности. Избранные труды / Общ. ред. А.Н. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 464 с.
9. *Петронюк И.С.* Особенности межличностных отношений воспитанников кадетских корпусов // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 45–49.
10. *Полонский В.М.* Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
11. *Рамазанов М.Р.* Система кадетского образования как социальный институт в современной России (на примере Республики Татарстан). Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Казань, 2014. 20 с.
12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 592 с.
13. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция: 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.
15. *Чирков В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–132.

The Contents of Value Orientations of Students in the Conditions of Military Education

Zvereva I.I.,

Postgraduate Student, Chair of Developmental Psychology and Education, Department of Psychology, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, inna.zwerewa2013@yandex.ru

We reveal the axiological aspect of the content of cadet education. An empirical study of value orientations content in military education students was conducted with the use of M. Rokeach Value survey. We analyzed the effectiveness of military education in terms of its influence on the formation of students' values from the perspective of all the participants of the educational process: students (N = 75), teachers (N = 7), and parents (N = 22). The sample of students comprised cadets (N = 44) and students of secondary schools (N = 31) aged 15 to 17 years (25 girls). An expert survey (N = 7) was conducted, relating to the definition of values that are relevant to the content of military education. The results supported the hypothesis that the degree of values acquisition relevant to the content of military education, is higher in the cadets compared to the students of secondary schools. We discuss the causes of these differences. We conclude that teachers play the leading role in the development of the specific valuable orientations content in cadets. These findings can serve as a basis for the design and improvement of the content and forms of military education.

Keywords: military education, axiological component of educational content, values, values relevant to military education, terminal values, instrumental values.

Acknowledgements

This work was based on the municipal budget educational institution "Secondary school № 51" of the city of Kaluga.

References

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a subject of knowledge]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 288 p.
2. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]. Fel'dshtein. D.I. (ed.). Moscow: MPSI, Voronezh: Modak, 2001. 349 p.
3. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activities. The consciousness. Personality]. Moscow: Smysl, 1999. 365 p.
4. Leont'ev D.A. Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsii [The method for the study of value orientations]. Moscow: Smysl, 1992. 17 p.
5. Lerner I.Ya. Vvedenie. Didakticheskie problemy postroeniya bazovogo sodержaniya obrazovaniya [Introduction. Didactic problems building the basic content of education]. Lerner I.Ya. (ed.). Moscow: ITP i MIO RAO, 1993, pp. 3-8.
6. Linch M. Bazovye potrebnosti i sub"ektivnoe blagopoluchie s tochki zreniya teorii samodeterminatsii [Basic needs and subjective well-being from the point of view of the theory of

self-determination]. *Psikhologiya: Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [*Psychology: the journal of the higher school of Economics*], 2004, no. 3, pp. 137–142.

7. Metelina A.A. Specifics of social connections of adolescents and high-school pupils in the context of a cadet boarding school. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2012, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/50191.shtml> (Accessed 14.01.2015). (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Allport G. Stanovlenie lichnosti [The formation of personality]. Leont'ev A.N. (ed.). Moscow: Smysl, 2002. 464 p.

9. Petronyuk I.S. Features of Interpersonal Relationships in Cadets. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2008, no. 1, pp. 45–49. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Polonskii V.M. Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike [Dictionary of education and pedagogy]. Moscow: Vysshaya shkola, 2004. 512 p.

11. Ramazanov M.R. Sistema kadetskogo obrazovaniya kak sotsial'nyi institut v sovremennoi Rossii (na primere Respubliki Tatarstan). Avtoref. diss. kand. sots. nauk. [The cadet system of education as a social institution in contemporary Russia (on the example of the Republic of Tatarstan). Dr. Sci. (Social) diss.]. Kazan', 2014. 20 p.

12. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 592 p.

13. Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and predicting social behavior: Dispositional concept]. Moscow: TsSPiM, 2013. 376 p.

14. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart. [Federal state educational standards of General education], <http://minobrnauki.rf/dokumenty/543>

15. Chirkov V.I. Samodeterminatsiya i vnutrennyaya motivatsiya povedeniya cheloveka [Self-determination and intrinsic motivation of human behavior]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1996, no. 3. pp. 116-132.

Актуальное психическое состояние старшекласников в условиях интерактивного обучения

Ковалевская Е.В.,

старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии, Псковский государственный университет, Псков, Россия, summereal@gmail.com

Рассматриваются результаты исследования актуального психического состояния старшекласников, являющихся активными субъектами карьерного самоопределения, в условиях интерактивного обучения. Выделяются следующие группы методов интерактивного обучения: методы психологического тренинга, арт-терапии, когнитивные и игровые. Основная задача, которая решается исследователем методом формирующего эксперимента, заключается в установлении значимых различий в выраженности самочувствия, активности и настроения как показателей актуального психического состояния учащихся на занятиях с применением каждого из этих методов. Установлено, что наиболее заметное улучшение актуального психического состояния происходит при применении игровых методов и методов арт-терапии, поэтому их целесообразно использовать в группах учащихся с низкой мотивацией к работе, а также с неблагоприятным психологическим климатом. Менее заметным было улучшение актуального психического состояния при применении методов психологического тренинга из-за того, что данные методы позволяют актуализировать и искать пути решения наиболее значимых внутриличностных проблем, требуют осуществления более глубокой рефлексии.

Ключевые слова: активность, актуальное психическое состояние, интерактивное обучение, карьерное самоопределение, метод обучения, настроение, самочувствие, формирующий эксперимент.

Для цитаты:

Ковалевская Е.В. Актуальное психическое состояние старшекласников в условиях интерактивного обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kovalevskaya.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг).

For citation:

Kovalevskaya E.V. The current mental state of school students in online learning conditions [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Kovalevskaya.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

На современном этапе развития психологии и педагогики все большее внимание исследователей привлекает проблема эффективности интерактивного обучения и особенностей применения его в образовательном процессе. Существуют работы, рассматривающие эффективность влияния интерактивного обучения на формирование

личностной и профессиональной компетентности учащихся, педагогов (Н.Н. Двучичанская, Е.И. Колесникова, В.Г. Яфаева и др.). Ряд исследований отражают результаты проверки влияния интерактивного обучения на активность и мотивацию личности (Л.В. Зайнагабдинова, А.Е. Копжасарова, Г.Б. Кунжигитова). Но большая часть работ посвящена особенностям применения интерактивного обучения в преподавании различных учебных дисциплин (Е.П. Боргоякова, А.С. Костишин, О.О. Налимова, С.Р. Рахматуллина, Е.Н. Хохлова и др.). Причем рассматривается интерактивное обучение в целом, а эффективность отдельных методов или групп методов не устанавливается.

Целью проведенного нами исследования было изучение актуального психического состояния старшекласников, являющихся субъектами карьерного самоопределения, при применении различных методов интерактивного обучения (мы рассматривали четыре группы методов: методы психологического тренинга, методы арт-терапии, когнитивные и игровые методы). Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что эффективность образовательного процесса во многом зависит от активности учащихся, наличия у них позитивного настроения и интереса к работе.

Отметим, что интерактивное обучение понимается нами как специальная форма организации познавательной деятельности, осуществляемая в форме совместной деятельности обучающихся, при которой все участники обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [4, с. 6]. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта [2], при этом подчеркивается важность разделения обучающихся на мини-группы [3].

Согласно Н.Б. Голубевой, интерактивное обучение позволяет создать познавательную среду, основанную на межличностном общении и позволяющую сформировать толерантную, свободную личность, а также освоить необходимые знания и умения [1].

Е.Е. Смирнова выделяет наиболее существенные методы интерактивного обучения, относя к ним семинар, деловые игры, ситуационный анализ и тренинг [5].

В нашем исследовании использовались методы интерактивного обучения, которые приведены в табл. 1.

Таблица 1

Использование методов интерактивного обучения в рамках психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшекласников

Группа методов	Формы проведения
Методы психологического тренинга	Тренинг формирования команды, социально-психологический тренинг
Когнитивные методы	Дискуссии, техники рациональной терапии, кейс-метод, мини-лекция
Методы арт-терапии	Рисуночные и проективные методики, групповая творческая деятельность
Игровые методы	Ролевая игра, деловая игра

Для решения поставленной исследовательской задачи использовался метод формирующего эксперимента.

При организации эксперимента и выборе диагностических методик учитывались следующие методологические позиции:

- необходимость установления первоначальной выраженности психического состояния (Н.Д. Левитов);
- возможность применения субъективных методов сбора данных при изучении психических состояний, основанный на положении о том, что субъективное есть отражение в сознании человека объективных проявлений (В.П. Зинченко, В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко).

Реализация эксперимента проводилась в рамках программы «Планирование карьеры», проводимой на базе ФГБОУ ВПО «Псковский государственный университет», которая была направлена на развитие личностно-профессиональной компетентности старшекласников.

За время эксперимента было проведено 23 занятия: 4 занятия с использованием когнитивных методов интерактивного обучения, 4 занятия с использованием методов арт-терапии, 7 занятий с использованием методов психологического тренинга, 3 занятия с использованием игровых методов, 3 лекционных занятия (дополнительно, для сравнения) и 2 занятия смешанного типа. Все задания на занятиях были основаны на применении только определенного метода обучения, в том числе вводные и итоговые упражнения. Данные занятия и упражнения, которые на них проводились, составляют независимую переменную. Зависимая переменная включает в себя самочувствие, активность и настроение старшекласников.

В эксперименте приняли участие 25 старшекласников: 16 человек – учащиеся IX класса (5 мальчиков и 11 девочек), 7 человек – учащиеся X класса (3 мальчика и 4 девочки). Возраст участников группы – 15–17 лет. Все участники были отобраны методом случайных чисел из старшекласников, желающих пройти обучение по программе «Планирование карьеры».

Диагностика самочувствия, активности, настроения проводилась в начале и в конце каждого занятия с помощью методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн, в которой были изменены критерии и процедура проведения в соответствии с целями исследования. Мы использовали данную методику потому, что она позволяет оперативно оценить необходимые показатели. Это особенно важно при взаимодействии со старшекласниками: предыдущая работа с ними показала, что учащиеся старших классов слишком нагружены и избегают любых дополнительных нагрузок, выполнения трудоемких заданий. Применение методики, требующей значительных временных затрат или большего объема стимульного материала, неминуемо либо вызвало нежелание ее выполнять, либо привело к получению искаженных результатов, так как старшекласники в таких ситуациях склонны давать ответы наугад или ставить максимальные баллы.

Процедура проведения методики Дембо-Рубинштейн для диагностики самочувствия, активности и настроения старшекласников заключалась в следующем.

Обучающимся выдавался бланк, на котором были представлены три шкалы с критериями самочувствия, активности и настроения для самооценки в начале занятия и такие же три шкалы для самооценки в конце занятия. Предлагалась следующая инструкция: «Перед вами три шкалы, которые отражают ваше самочувствие, активность и настроение в данный момент. Верхний полюс данных шкал соответствует хорошему самочувствию,

настроению, высокой активности, нижний полюс – плохому. Вспомните момент, ситуацию из вашей жизни, когда вы чувствовали себя очень хорошо, абсолютно здоровым, счастливым, активным, когда вас просто переполняла энергия, на душе было радостно и приятно. Вот это было состояние, соответствующее верхнему полюсу шкал. А теперь вспомните момент, когда вы чувствовали себя очень плохо, у вас было плохое настроение и вам ничего не хотелось. Это состояние советует нижнему полюсу шкал. Теперь ваша задача оценить ваше состояние в данный момент, сравнивая с этими крайними вариантами и поставить точку на шкале в том месте, которое, по вашему мнению, соответствует вашему самочувствию, активности и настроению в данный момент». В конце занятия обучающимся давалась вторая инструкция: «Перед вами три шкалы, которые отражают ваше самочувствие, настроение и активность. Ваша задача сравнить, как и насколько ваше состояние изменилось после занятия и тех упражнений, которые мы выполняли. Постарайтесь не брать во внимание другие факторы, которые могли изменить ваше самочувствие, активность и настроение (например, мысли о домашнем задании, контрольной работе и пр.), и поставить точку в том месте шкалы, где вы посчитаете нужным».

Контроль дополнительных переменных проводился следующим образом: создание благоприятных физических условий для занятия (всегда использовалось одно и то же просторное, хорошо освещенное и проветренное помещение); снижение влияния экспериментатора (однообразный внешний вид, отказ от оценочных суждений и критики, которая могла бы испортить настроение участникам группы); минимизация внешнего воздействия (участников группы просили выключить телефоны); снижение эффекта внутригруппового давления (введение правил работы тренинговой группы, запрещающих оскорблять, осуждать и пр.).

Для анализа выраженности самочувствия, активности и настроения учащихся при использовании тех или иных методов интерактивного обучения важны показатели самооценки старшекласников в конце занятий, а также их динамика до и после занятия, которая показывает, насколько существенно данное воздействие повлияло на состояние учащегося.

Результаты исследования и их интерпретация

На рис. 1 представлена динамика самочувствия старшекласников, принимавших участие в программе, на занятиях с использованием различных групп методов интерактивного обучения. Во всех случаях наблюдается положительный сдвиг. Для определения значимых различий использовался сравнительный анализ с применением критерия Вилкоксона.

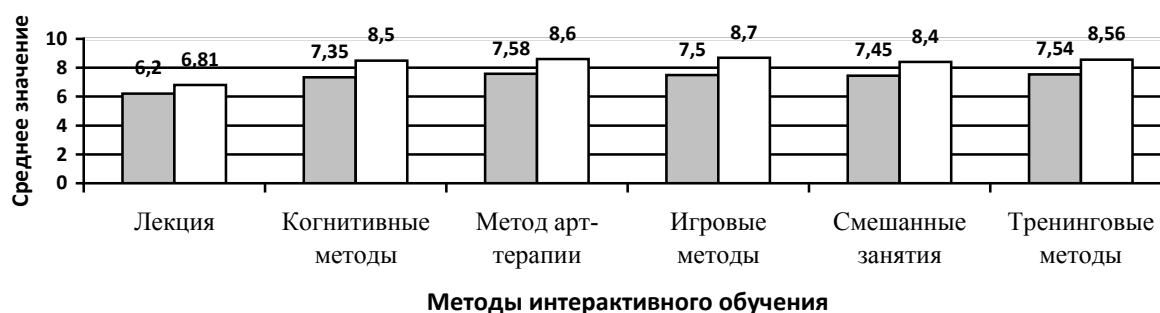


Рис. 1. Динамика самочувствия старшекласников до и после экспериментального воздействия с применением различных методов интерактивного обучения и лекций:

■ – до занятия; □ – после занятия

Из лекционных занятий ($n=3$) значимое улучшение самочувствия у старшекласников произошло только на одном из них ($Z=-2,956$; $p=0,003$), что составляет 33,3 % от всех лекционных занятий. Причем позитивные изменения затронули 63 % участников программы.

При осуществлении экспериментального воздействия с применением когнитивных методов интерактивного обучения ($n=4$) улучшение самочувствия выявлено на двух занятиях (50 %). На первом из них позитивные изменения наблюдались у 68 % участников ($Z=-3,476$; $p=0,001$), на втором – у 62 % ($Z=-2,747$; $p=0,006$).

Улучшение самочувствия на занятиях с применением методов арт-терапии у старшекласников наблюдалось в 75 % случаев (три занятия из четырех). На первом из них позитивный сдвиг самочувствия выявлен у 68 % учащихся ($Z=-2,516$; $p=0,012$), на втором – у 54 % ($Z=-2,252$; $p=0,024$), на третьем – у 75 % ($Z=-2,970$; $p=0,003$).

На занятиях с применением игровых методов интерактивного обучения позитивный сдвиг в выраженности самочувствия у старшекласников наблюдался в 100 % случаев. Из трех занятий на первом из них улучшение самочувствия произошло у 72 % респондентов ($Z=-2,802$; $p=0,005$), на втором – у 63 % ($Z=-2,970$; $p=0,003$), на третьем – у 63 % ($Z=-2,847$; $p=0,004$).

На занятиях с применением методов психологического тренинга самочувствие улучшалось только в 43 % случаев (три занятия из семи). В первом случае позитивный сдвиг самочувствия выявлен у 64 % учащихся ($Z=-2,811$; $p=0,005$), во втором – у 58 % ($Z=-2,944$; $p=0,003$), в третьем – у 75 % ($Z=-3,064$; $p=0,002$).

Положительный сдвиг в выраженности самочувствия у старшекласников, участвовавших в программе, на занятиях смешанного типа, где применялись сразу несколько различных групп методов интерактивного обучения, произошел в 50 % от всех занятий данного типа (проведено два занятия). Улучшение самочувствия выявлено у 47 % респондентов ($Z=-2,314$; $p=0,021$) на том занятии, где были применены когнитивные, тренинговые и игровые методы. На занятии с применением когнитивных, игровых и

лекционных методов значимого сдвига выраженности самочувствия в положительную сторону не произошло.

Таким образом, с точки зрения позитивного влияния на самочувствие наиболее эффективными являются игровые методы интерактивного обучения и методы арт-терапии. Скорее всего, это связано с тем, что данные методы подразумевают применение увлекательного и интересного стимульного материала, позволяют творчески выразить свое мнение и личностные особенности. Наименее эффективным в данном случае является метод психологического тренинга в связи с довольно высоким уровнем внутреннего напряжения в процессе выполнения предлагаемых заданий и необходимостью как можно более глубокого самораскрытия.



Рис. 2. Динамика активности старшекласников до и после экспериментального воздействия с применением различных методов интерактивного обучения и лекций:

■ – до занятия; □ – после занятия

Рис. 2 иллюстрирует, что активность старшекласников, принимавших участие в программе «Планирование карьеры», к концу занятий повышалась независимо от группы применяемых методов интерактивного обучения. Но применение сравнительного анализа с использованием критерия Вилкоксона позволило определить, в каких случаях эти изменения были статистически значимыми.

Применение лекционной формы обучения способствовало повышению уровня активности старшекласников в 67 % от всех занятий данного типа (два занятия из трех). На первом занятии положительный сдвиг произошел у 76 % респондентов ($Z=-3,720$; $p=0,000$), на втором – у 60 % ($Z=-2,571$; $p=0,010$). Возможно, это связано с тем, что эти первые два лекционных занятия проводились в начале программы и у всех участников был положительный настрой на работу.

Использование когнитивных методов интерактивного обучения способствовало повышению уровня активности старшекласников в 75 % случаев (три занятия из четырех). В первом случае значимое повышение активности наблюдалось у 64 % участников ($Z=-3,303$; $p=0,001$), во втором – у 65 % ($Z=-2,698$; $p=0,007$), в третьем – у 62 % ($Z=-2,431$; $p=0,015$).

Применение методов арт-терапии повысило активность старшекласников в 50 % случаев (два занятия из четырех). На первом из занятий активность возросла у 61 % учащихся ($Z=-2,549$; $p=0,011$), на втором – у 81 % ($Z=-3,181$; $p=0,001$).

Повышение активности старшекласников на занятиях с применением игровых методов выявлено в 67 % от всех занятий данного типа (два занятия из трех). На первом занятии активность значимо возросла у 74 % респондентов ($Z=-3,011$; $p=0,003$), на втором – у 56 % ($Z=-2,200$; $p=0,028$).

Применение методов психологического тренинга способствовало повышению активности учащихся в 71 % случаев (пять занятий из семи). Процент старшекласников, демонстрирующих возрастание активности на каждом из данных занятий, следующий: на первом занятии – 72 % ($Z=-3,386$; $p=0,000$), на втором – 67 % ($Z=-2,68$; $p=0,006$), на третьем – 63 % ($Z=-2,902$; $p=0,004$), на четвертом – 63 % ($Z=-2,490$; $p=0,013$), на пятом – 67 % ($Z=-2,437$; $p=0,015$).

На занятиях смешанного типа значимого возрастания активности по самооценке старшекласниками не выявлено.

Таким образом, с точки зрения активизации старшекласников (по их самооценке), наиболее эффективным является применение когнитивных и тренинговых методов интерактивного обучения. Скорее всего, это связано с тем, что данные методы позволяют актуализировать важные для старшекласников проблемы, а также проработать возможные варианты и способы их решения.



Рис. 3. Динамика настроения старшекласников до и после экспериментального воздействия с применением различных методов интерактивного обучения и лекций:

■ – до занятия; □ – после занятия

Рис. 3 демонстрирует, что настроение старшекласников, принимавших участие в программе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения, к концу занятий улучшалось независимо от группы применяемых методов интерактивного обучения. Но для определения того, в каких случаях этот скачок был статистически значимым, также проводился сравнительный анализ с применением критерия Вилкоксона.

На занятиях с применением лекционного метода обучения произошло значимое улучшение настроения в 67 % от всех занятий данного типа (два занятия из трех). В первом случае настроение улучшилось у 68 % учащихся ($Z=-2,412$; $p=0,016$), во втором – у 59 % ($Z=-2,516$; $p=0,012$).

Применение когнитивных методов интерактивного обучения способствовало улучшению настроения старшекласников в 75 % от всех занятий данного типа (три занятия из четырех). На первом занятии значимое улучшение настроения

продемонстрировали 76 % учащихся ($Z=-3,844$; $p=0,000$), на втором – 65 % ($Z=-2,399$; $p=0,016$), на третьем – 70 % ($Z=-2,668$; $p=0,008$).

Применение методов арт-терапии дало 100 % повышения настроения у участников программы. На первом занятии настроение значительно улучшилось у 73 % респондентов ($Z=-2,962$; $p=0,003$), на втором – у 69 % ($Z=-2,668$; $p=0,008$), на третьем – у 75 % ($Z=-3,061$; $p=0,002$), на четвертом – у 54 % ($Z=-2,313$; $p=0,021$).

Применение игровых методов интерактивного обучения способствовало улучшению настроения у старшекласников в 67 % случаев (два занятия из трех). На первом занятии настроение улучшилось у 74 % учащихся ($Z=-3,297$; $p=0,001$), на втором – у 44 % ($Z=-1,990$; $p=0,044$).

Применение методов психологического тренинга способствовало улучшению настроения у учащихся в 71 % случаев (пять занятий из семи). Процент старшекласников, демонстрирующих улучшение настроения на каждом из данных занятий, следующий: на первом занятии – 68 % ($Z=-3,338$; $p=0,001$); на втором – 71 % ($Z=-2,936$; $p=0,003$); на третьем – 63 % ($Z=-2,983$; $p=0,003$); на четвертом – 63 % ($Z=-2,669$; $p=0,008$); на пятом – 75 % ($Z=-2,703$; $p=0,007$).

На занятиях смешанного типа значимого улучшения настроения по самооценке старшекласниками не выявлено.

Для обобщения полученных данных были выделены коэффициенты эффективности методов интерактивного обучения (табл. 2), используемых в процессе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения старшекласников, с точки зрения их позитивного воздействия на самочувствие, активность и настроение учащихся (по результатам самооценки).

Таблица 2

Коэффициенты эффективности методов интерактивного обучения и лекционной формы обучения в создании позитивного самочувствия, настроения и активности учащихся

Методы	Самочувствие	Активность	Настроение	Интегральный коэффициент эффективности (mean)
Лекция	0,33	0,67	0,67	0,56
Когнитивные методы	0,5	0,75	0,75	0,67
Методы арт-терапии	0,75	0,5	1	0,75
Игровые методы	1	0,67	0,67	0,78
Тренинговые методы	0,43	0,71	0,71	0,62
Смешанные занятия	0,5	0	0	0,5

Выводы

Таким образом, в результате данного исследования было установлено, что применение методов интерактивного обучения в отличие от традиционной лекционной формы обучения является более эффективным с точки зрения воздействия на самочувствие, активность и настроение учащихся. При этом наиболее значимо на улучшение самочувствия, активности и настроения старшекласников влияют игровые методы. Использование в процессе психолого-педагогического сопровождения карьерного самоопределения ролевых и деловых игр является эффективным средством активизации познавательного интереса, создания позитивного настроения на развивающую работу. Особенно эффективно применение игр при плохом самочувствии у старшекласников. Возможно, это связано с тем, что участие в игре увлекает и позволяет отвлечься от болезненного состояния. Также эффективными являются методы арт-терапии, основанные на организации совместной творческой деятельности, так как данная деятельность интересна сама по себе и позволяет нестандартными приемами и способами решать поставленные задачи. Доказано, что применение арт-терапевтических техник – наиболее оптимальный способ улучшения настроения у старшекласников.

В целом, результаты проведенного исследования позволяют заключить, что применение методов интерактивного обучения – эффективное средство для активизации учащихся, создания позитивного настроения и ожиданий от работы, поэтому можно рекомендовать их использование в группах учащихся, обладающих низкой мотивацией к развивающей работе, а также имеющих проблемы с внутригрупповой адаптацией.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №14-16-60001 «Интерактивное обучение как форма психолого-педагогической поддержки карьерного самоопределения старшекласников»).

Литература

1. *Голубева Н.Б.* Взаимообусловленность познавательной обучающей среды и интерактивного обучения в инновационных педагогических технологиях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 5. С. 28–32.
2. *Гущин Ю.В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–18.
3. *Донцов Д.А., Донцова М.В., Шарагин В.И.* Методологические и технологические аспекты психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного становления студентов-психологов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50863.shtml (дата обращения: 23.04.2015).
4. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР / Косолапова М.А. [и др.]. Томск: ТУСУР, 2012. 84 с.
5. *Смирнова Е.Е.* Особенности использования интерактивных технологий обучения в процессе преподавания дисциплины «Организация, управление и администрирование в социальной работе» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.

Ковалевская Е.В. Актуальное психическое состояние старшеклассников в условиях интерактивного обучения
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 48–58.

Kovalevskaya E.V. The current mental state of school students in online learning conditions
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 48–58.

Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 6. С. 225–229.

The Current Mental State of School Students in Online Learning Conditions

Kovalevskaya E.V.,

Senior Lecturer, Chair of General and Social Psychology, Pskov State University, Pskov, Russia, summereal@gmail.com

This article discusses the results of a study of actual mental state of high school students who are active subjects of career self-determination in terms of interactive learning. There are four groups of methods of interactive training: psychological training, art therapy, cognitive, and game training. The main task, which is solved by a researcher in a formative experiment with the use of each of these methods, is to establish significant differences in health, activity and mood as the indicators of current mental state of students in the classroom. As a result, we found that the most significant improvements in the current mental state takes place when using art and game therapy, so these techniques should be used in groups of students with low motivation to work, as well as in the adverse psychological climate. Less significant was the improvement of the current mental state after psychological training due to the fact that this method allow to update and seek solutions to the most important intrapersonal issues and require the implementation of a deeper reflection.

Keywords: activity, current mental state, online training, career self-determination, learning method, mood, well-being, forming experiment.

Fundation

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 14-16-60001 «Interactive learning as a form of psychological and pedagogical support for career self-determination of senior pupils»).

References

1. Golubeva N.B. Vzaimoobuslovlennost' poznavatel'noi obuchayushchei sredy i interaktivnogo obucheniya v innovatsionnykh pedagogicheskikh tekhnologiyakh [Interdependence of cognitive learning environment and interactive learning in innovative teaching technologies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika], 2009. Vol. 15, no. 5, pp. 28–32.

Ковалевская Е.В. Актуальное психическое состояние старшекласников в условиях интерактивного обучения
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 2. С. 48–58.

Kovalevskaya E.V. The current mental state of school students in online learning conditions
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 2, pp. 48–58.

2. Gushchin Yu.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshei shkole [Interactive teaching methods in higher education]. *Psikhologicheskii zhurn. Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna»* [*PsyAnima, Dubna Journal of Psychology*], 2012, no. 2, pp.1–18.

3. Dontsov D.A., Dontsova M.V., Sharagin V.I. Metodologicheskie i tekhnologicheskie aspekty psikhologo-pedagogicheskogo obespecheniya professional'no-lichnostnogo stanovleniya studentov-psikhologov [Elektronnyi resurs] [Methodological and technological aspects of psychological-pedagogical support of professional and personal formation of psychology students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2012, no.1. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50863.shtml (Accessed: 23.04.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

4. Polozhenie o metodakh interaktivnogo obucheniya studentov po FGOS 3 v tekhnicheskom universitete: dlya prepodavatelei TUSUR [The position of the interactive learning methods of students in Federal state educational standards of the third generation at the Technical University: for teachers TUSUR]. Kosolapova M.A. (eds.). Tomsk: publ. «TUSUR», 2012. 84p.

5. Smirnova E.E. Osobennosti ispol'zovaniya interaktivnykh tekhnologii obucheniya v protsesse prepodavaniya distsipliny «organizatsiya, upravlenie i administrirovanie v sotsial'noi rabote» [Peculiarities of using interactive learning technologies in the teaching discipline «organization, management and administration of social work»]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* [*Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiokinetika*], 2008. Vol. 14, no. 6, pp. 225–229.

Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтническим составом воспитанников

Павлова О.С.,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, os_pavlova@mail.ru

Назранова Л.Ж.,

аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия gingo07@mail.ru

Описывается исследование, целью которого стало изучение этнокультурной компетентности педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в образовательных организациях Москвы и Нальчика. Гипотеза исследования состояла в том, что в этнокультурной компетентности педагогов Москвы и Нальчика существуют качественные и количественные различия, обусловленные спецификой социального контекста, в частности характеристиками поликультурной среды образовательных учреждений и среды проживания, наличием навыков, знаний и умений межкультурного взаимодействия у самих педагогов. В исследовании приняли участие 174 работника образовательных учреждений: 125 педагогов из Москвы и Московской области и 49 педагогов из Нальчика. Исследование выявило дефицит знаний и умений, необходимых для профессиональной деятельности и общения с инокультурными детьми и их родителями у педагогов Москвы.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание, этнокультурная компетентность педагогов, поликультурная среда общеобразовательных организаций Москвы и Нальчика.

Для цитаты:

Павлова О.С., Назранова Л.Ж. Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтническим составом воспитанников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Pavlova_Nazranova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Pavlova O.S., Nazranova L.Zh. Ethno-cultural competence of teachers in environments with multi-ethnic students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Pavlova_Nazranova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В современном российском обществе проблема межэтнического взаимодействия является, пожалуй, одной из наиболее острых. Существующие предубеждения и стереотипы взрослых отражаются на формировании личности детей, являясь своеобразным фоном их

развития с раннего детства. Зачастую уже в дошкольные образовательные учреждения дети приходят с набором установок относительно представителей других этнических групп. При этом особое значение данной проблеме придает ее массовость. Так, в московских школах и детских садах в настоящее время обучаются около 28 тыс. детей иностранных граждан, в том числе около 15 тыс. детей, чьи родители не говорят по-русски. Большинство регионов нашей страны являются полиэтническими. Это связано с современными миграционными процессами либо сложилось исторически [1; 2; 13].

Такое положение вещей создает дополнительные трудности для воспитателей и школьных учителей, которым, помимо выполнения основных своих функций, приходится регулировать взаимодействие между детьми и родителями разных национальностей. Между тем многие из учителей не имеют достаточных профессиональных знаний для этого. Для того чтобы разобраться, на каком уровне находится этнокультурная компетентность современных педагогов, с какими объективными и субъективными трудностями приходится им сталкиваться в работе с детьми и в общении с родителями, узнать пожелания самих учителей, их мнения и проблемы, мы провели исследование этнокультурной компетентности педагогических кадров Москвы и Нальчика, работающих в поликультурной образовательной среде. Объектом нашего исследования стала этнокультурная компетентность педагогов, предметом – этнокультурная компетентность педагогов в поликультурной среде образовательных учреждений.

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что в этнокультурной компетентности педагогов Москвы и Нальчика существуют качественные и количественные различия, обусловленные спецификой социального контекста, в частности характеристиками поликультурной среды образовательных учреждений и среды проживания, наличием навыков, знаний и умений межкультурного взаимодействия у самих педагогов. В нашем исследовании под «этнокультурной компетентностью педагогов» мы понимали совокупность знаний о своей и других культурах, которая реализуется через навыки, установки и модели поведения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с представителями различных культур [15]. Анализ современных взглядов ученых на разные аспекты этнокультурной компетентности педагогов позволил нам представить ее как сложный феномен, включающий в себя три основных компонента: культурно-когнитивный, ценностно-личностный и мотивационно-деятельностный.

Культурно-когнитивный компонент этнокультурной компетентности – это система знаний педагогов о своей культуре, о культуре народностей, непосредственно проживающих в данной социально-образовательной среде; знание основ мультикультурной коммуникации, принципов формирования культурного содержания обучения, а также методическая подготовленность к работе с учащимися в поликультурной среде [10]. *Ценностно-личностный компонент* включает в себя развитую систему гуманистических ценностей и ценностных ориентаций, отвечающих принципам поликультурности [5; 9], позитивную этническую самоидентификацию [4; 9; 15]. *Мотивационно-деятельностный компонент* предполагает сформированность навыков межкультурного взаимодействия, владение методами, приемами и техниками педагогической работы в поликультурном коллективе, гуманистически ориентированный стиль педагогического взаимодействия [17; 18].

В нашем исследовании приняли участие 174 работника образовательных учреждений: 125 педагогов из Москвы и Московской области, 49 педагогов из Нальчика. Средний возраст педагогов, принявших участие в исследовании, составил 38–39 лет. Средний стаж работы педагогов – 13 лет. Этнокультурный состав дошкольных образовательных учреждений в КБР представлен в основном педагогами-кабардинками (85 %), в меньшинстве оказались представители русского и/или балкарского этноса – 15 %.

Большинство педагогов московской выборки (91%) – русские. В анкетировании принимали участие как учителя школ, так и воспитатели детских садов.

Необходимо отметить, что социальная среда в обоих случаях – поликультурная, но в московских образовательных учреждениях она связана в большей степени с процессами миграции населения, а в Нальчике обусловлена исторически сложившимся проживанием на одной территории трех титульных этносов: кабардинцев (более 56 %), балкарцев (37 %), русских (12 %) [12].

Для изучения специфики этнокультурной компетентности педагогов мы модифицировали анкету О.Л. Князевой, М.Д. Маханевой [7]. Анкета состояла из двадцати вопросов, которые предусматривали раскрытие представлений педагогов Москвы и Нальчика о различных этнокультурах, а также наличие знаний и умений межэтнического взаимодействия с детьми и их родителями. Проведенное нами исследование выявило специфику этнокультурной компетентности педагогов Москвы и Нальчика в работе с детьми и родителями различных этнокультур.

Первый вопрос анкеты «Считаете ли вы необходимостью введение народоведческих дисциплин в систему дошкольного российского образования?» предполагал изучение актуальности для педагогов народоведческих дисциплин в работе с детьми.

Как видно из полученных результатов ($p=0,000$), подавляющее большинство опрошенных педагогов Москвы видят необходимость введения народоведческих дисциплин в систему российского образования, необходимость выделения должного места в работе с детьми знакомству с традиционной культурой русского народа и с культурами различных этносов России. Подавляющее большинство опрашиваемых (95,8 %) считают введение народоведческих дисциплин в систему российского образования необходимой мерой, особенно в настоящее время, что свидетельствует об осознанности существующих в обществе проблем, связанных с национальной разнородностью, разобщенностью, непросвещенностью.

Одним из главных аспектов данной проблемы, с точки зрения московских респондентов, является то, что знакомство с народной культурой ограничивается просвещением в сфере традиций исключительно русского народа. Такая узкая направленность культурного воспитания чревата возникновением, с одной стороны, чувства превосходства у русских детей, с другой – ощущения собственной ущемленности у детей-мигрантов. Большинство педагогов Нальчика (70,8 %) также разделяют мнение московских коллег об актуальности введения народоведческих дисциплин в образовательные программы учреждений, но 25,0 % из них не видят такой необходимости, поскольку проживание детей в поликультурной республике дает, как они считают, необходимые знания и навыки межкультурного общения.

Второй вопрос анкеты «Уделяется ли место в вашей работе с детьми знакомству с традиционной культурой русского народа и с этнокультурами различных краев и народов России?» был посвящен исследованию наличия поликультурного воспитания в образовательных организациях Москвы и Нальчика. Статистически значимых различий по данному вопросу нами не было обнаружено. Многие педагоги и Москвы, и Нальчика писали о недостаточном внимании к этой проблеме, а также о том, что если она и решается, то в пользу титульного этноса. Они отвечали: «Да, только с культурой русского народа, но надо включать»; «Уделяется, но очень поверхностно».

Следующий вопрос анкеты «Используете ли вы в режимных моментах занятий фольклор? Что конкретно используете?» должен был пролить свет на использовании народной педагогики в образовательном процессе.

Большинство педагогов отметили ($p=0,03$), что используют в режимных моментах занятий фольклор, при этом чаще данный факт отмечали воспитатели ДОО (92,8 % воспитателей и 73,7 % учителей), что объясняется большей свободой воспитателей в условиях ДОО в выборе средств, а также игровой направленностью занятий.

Педагоги перечислили много малых форм работы с детьми: народные музыкальные произведения; русские народные песенки, потешки, частушки, загадки, хороводы, игры; сказки, притчи; считалочки, колыбельные, запевки, скороговорки.

Но и в данном аспекте работы наблюдается значительный перевес в сторону произведений русской народной культуры в Москве и преобладание изучения народных сказок, игр и традиций кабардинцев как титульного большинства в Нальчике.

Распределение ответов на вопрос «Имеют ли место в работе образовательных учреждений мероприятия, направленные на приобщение детей и их родителей к традициям других народов?» выявило статистически значимые различия ($p=0,000$). На данный вопрос положительно ответили 99,2 % московских педагогов и 82,6 % педагогов Нальчика. При этом из ответов стало ясно, что педагоги Москвы привлекают родителей для участия вместе с детьми в народных праздниках (например, на Масленицу родители пекут детям блины и приходят участвовать в хороводах и конкурсах). Во многих московских детских садах созданы народные музеи, где силами педагогов и родителей собирается утварь, представлены макеты русской печи и колыбелек.

Педагоги Нальчика в большей степени ориентированы на свои педагогические возможности: оформление в группах уголков дружбы, занятия по краеведению с детьми, изучение родного языка, эпоса и традиций. Данные занятия предназначены для патриотического и толерантного воспитания детей. А проведение народных праздников с участием родителей связано с организацией, например, праздника «Навруз»: родители пекут национальные сладости, проводятся игры и розыгрыши, а затем раздаются угощения. Часто педагоги Нальчика ставят мини-спектакли для родителей по народным обычаям («Сватовство», «Свадьба»), инсценируют обряды, связанные с первым шагом ребенка («Лэтэувэ») и т. д.

Относительно упоминания традиций других народов в процессе воспитания детей высказывания самих педагогов отсутствуют, что, возможно, является показателем их внутреннего неприятия навязываемой сверху директивы при отсутствии необходимых образовательных программ по данному направлению. Ощущение педагогом собственной некомпетентности в вопросе этнического воспитания является едва ли не самым негативным фактором в контексте этнокультурного воспитания, влияющим на атмосферу в образовательном учреждении, поскольку провоцирует закрепление подсознательной отрицательной установки по отношению к детям-мигрантам не только у воспитателей и учителей, но и у детей, относящихся по этническому признаку к представителям коренного населения и наблюдающих признаки предубеждения в поведении взрослых.

Ответы на вопрос «Существуют ли в государственных образовательных учреждениях народные традиции, праздники?» показал, что в образовательных организациях Москвы активно проводят праздники Масленицы, Рождественские посиделки, Пасхальные праздники, способствующие приобщению детей к культуре этнического большинства. Так, существование в образовательном учреждении русских традиций и праздников отмечали 46,3 % педагогов, а 3,3 % педагогов проводили такую работу время от времени. Однако мероприятий, направленных на приобщение детей и их родителей к традициям других народов, не проводилось вообще. Данный факт свидетельствует, во-первых, о значительном разрыве между пропагандируемым призывом к воспитанию толерантности в детском возрасте и наличием объективных средств для выполнения данной задачи и, во-вторых, о

явной недостаточности внимания к этническому просвещению в условиях российского образования.

Среди нальчикских педагогов 46,5 % отмечали работу по ознакомлению детей с русскими праздниками, указывая, что приоритет отдается национальным традициям для сохранения самобытности.

Ответ на вопрос «Существует ли система работы по патриотическому воспитанию или вы ограничиваетесь разовыми мероприятиями?» показал, что педагоги признают наличие патриотического воспитания (65,8 % педагогов Москвы), однако многие отмечают его несистемный характер. Возникает вопрос о направленности патриотического воспитания в московских образовательных учреждениях. Предыдущие ответы, свидетельствующие о недостаточности просвещения относительно культуры других народов, позволяют предположить, что и патриотическое воспитание направлено на формирование гордости за достижения русского народа. В то же время нальчикские педагоги (55,3 %) считают, что патриотическое воспитание в их работе носит системный характер благодаря введенной в свое время образовательной программе «Национально-региональный компонент КБР».

Данная программа устанавливалась республикой – субъектом Российской Федерации. Наличие в образовательной программе, реализуемой образовательной организацией, национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта, основанного на принципе включения обучающихся в родную этнокультурную среду и национальные традиции, давало образовательной организации статус национальной образовательной организации. В федеральном базисном учебном плане региональному компоненту отводилось не менее 10 % и не более 15 % общего нормативного времени, выделяемого на освоение образовательных программ общего образования. В 2007 г. региональный компонент был отменен. После этого многие педагоги Нальчика столкнулись с тем, что вопросы патриотического и национального воспитания детей в отсутствие соответствующей программы многие учителя затрагивают бессистемно и стихийно. Патриотическому воспитанию внимание уделяется в основном в рамках внеклассных мероприятий.

Анализ ответов на вопрос «Знакомите ли вы детей с прикладным народным творчеством на занятиях?» показал, что большинство педагогов проводят ознакомительные занятия и полагают их необходимым компонентом образовательной программы.

Распределение ответов на вопрос «Существуют ли у вас в группе (классах) детские игры, литература, которые знакомят воспитанников с национальными обрядами и традициями?» выявило, что педагоги Москвы и Нальчика ответили одинаково (утвердительно ответили 68,4 % педагогов Москвы и 68,9 % педагогов Нальчика). Многие учителя отмечали, что уделяют внимание национальным традициям на уроках окружающего мира, возят детей на экскурсии в музеи прикладного искусства с мастер-классами, проводят тематические классные часы, на уроках физической культуры играют в национальные подвижные игры.

Воспитатели тоже используют народные игры, знакомящие детей с национальными обрядами и обычаями. Довольно большой процент респондентов, по-видимому, ограничиваются рассказами и посещениями музеев и выставок.

Ответы на вопрос «Используете ли вы в работе с детьми национальные подвижные игры?» показали, что чаще всего дети играют на занятиях физкультуры и ритмики, а также что игры используются в ходе проведения различных конкурсов. Наиболее популярными являются хороводы и русские народные игры: «Лапта», «Хитрая лиса», «Горелки». Например, одна из респонденток ответила следующим образом: «Обязательно! Бояре, Гори-

гори ясно. Спрашиваю у родителей других национальностей об играх в их странах, и люди охотно идут на контакт». По распределению ответов можно сказать, что в дошкольных учреждениях играют больше.

Ответы на вопрос «Каковы главные причины затруднений, на ваш взгляд, в осуществлении поликультурного воспитания детей?» были развернутыми как у педагогов Москвы, так и у педагогов Нальчика. Основные причины затруднений: «Разные культуры»; «Родной язык и традиции»; «Не все родители и дети желают узнавать традиции, обычаи других народов»; «Трудности в восприятии мировоззрения другого народа»; «Межнациональные розни»; «Не выделяются часы на эту работу»; «Языковой барьер, непонимание наших (русских) традиций, правил поведения»; «Недостаток информации, методической литературы и наглядного материала»; «Воспитание и отношение к другим этносам в семье».

Ответы педагогов можно сгруппировать по следующим категориям:

- объективные причины (языковой барьер, разница в культурных традициях);
- отсутствие поликультурного семейного воспитания; предубеждения и установки родителей при восприятии представителей других культур;
- отсутствие методических и методологических оснований для практического осуществления поликультурного воспитания (нет специального образования и программ; не выделяются часы на данный вид работы; недостаток информации, методической литературы и наглядного материала; некомпетентность персонала).

Представляется, что при таких условиях искусственное внедрение установки на поликультурное воспитание без обоснования конкретных практических шагов способно только усугубить ситуацию разобщенности и межнациональную напряженность.

На вопрос «Знаете ли вы общепринятые нормы и правила поведения при взаимодействии людей разных национальностей?» положительно ответили только треть педагогов Москвы (37,3 %) и почти 92 % педагогов Нальчика, что свидетельствует о дефиците знаний в области межкультурной коммуникации у педагогов Москвы на уровне статистически значимой разницы ($p=0,000$). Самые частые ответы были: «Далеко не все»; «Частично»; «Недостаточно». Педагоги Москвы выражали желание знать о правилах и нормах при общении с людьми других культур. У педагогов Нальчика такой проблемы не возникает, поскольку республика является полиэтничной. Люди самого детства вовлечены в процесс межкультурной коммуникации, знают этнические особенности друг друга и учитывают их во взаимодействии. Думаю, здесь уместно напомнить, что народы Северного Кавказа долгое время проживают вместе, и интеграция в их среде происходит постоянно.

Распределение ответов на вопрос «Знаете ли вы специфические этнокультурные нормы и правила поведения в различных культурах?» выявило на статистически достоверном уровне ($p=0,000$) различия в знаниях и умениях педагогов Москвы и Нальчика.

Несформированность этнокультурной компетентности у педагогов Москвы проявляется в демонстрации непонимания ценностей другой этнической группы (33,3 % педагогов Москвы ответили «нет», а 48,3 % – ответили «иногда»), сопряженной с отсутствием знаний об общепринятых нормах и правилах поведения при взаимодействии людей разных национальностей и специфических этнокультурных нормах и правилах поведения в различных культурах. Многие из педагогов отмечали, что их знания носят интуитивный и недостаточный характер, а конкретные знания и умения отсутствуют. Большинство педагогов в проблемных ситуациях опираются на свой жизненный опыт общения с представителями других этносов.

В отличие от московских коллег 75 % педагогов Нальчика уверенно ответили, что знают специфические нормы и правила поведения при взаимодействии с представителями других этносов.

Распределение ответов на вопрос «Говорите ли вы дома на родном (или на русском) языке?» выявило, что 100 % педагогов Нальчика говорят дома на родном языке.

Вопрос «Придерживаетесь вы религиозных обычаев, традиций?» выявил статистически достоверную разницу ($p=0,000$) в ответах респондентов: педагоги Нальчика (80,9 %) в большей степени религиозны, соблюдают праздники и выполняют религиозные ритуалы, нежели педагоги Москвы (46,4 %). Довольно большая часть педагогов московской выборки празднуют только основные религиозные праздники или отмечают их символически.

Ответы на вопрос «Вы выбираете себе друзей по национальному признаку?» показали, что люди ориентированы выбирать себе друзей по личностным качествам, «близких по духу»; только 3 % опрошенных предпочитали «своих». Подавляющее большинство респондентов (96,8 % педагогов Москвы и 98,0 % педагогов Нальчика) отметили, что при выборе друзей не руководствуются национальным признаком.

Вторая часть нашей анкеты касалась изучения скрытых установок педагогов по отношению к инокультурным детям и их родителям.

Вопрос «Возникают ли в общении детей проблемы, связанные с их национальной принадлежностью? Если возникают, то перечислите эти проблемы» был нацелен на выявление проблем межнационального общения у детей. Анализ ответов на этот вопрос достоверно ($p=0,000$) показал, что воспитатели детских садов в два раза реже отмечали конфликты детей на национальной почве по сравнению с педагогами школ.

Проблемы межнационального общения, с точки зрения педагогов, можно сгруппировать в следующие категории:

- языковой барьер; непонимание детей, плохо говорящих по-русски; использование родной речи, непонятной большинству детей;
- культурные различия и различия в воспитании;
- семейные родительские установки;
- отвержение на основании внешних признаков (цвет кожи, разрез глаз, пол);
- антипатия (непримчивость конкретного ребенка), пренебрежение.

И в той, и другой группе велик процент респондентов, отрицающих существование данной проблемы.

В ответах на вопрос «Проблемой общения детей является языковой барьер?» прозвучало, что языковой барьер между детьми разных этносов является проблемой общения как в школах, так и в детских садах.

Относительно важности языкового барьера мнения респондентов распределились примерно поровну. 44,7 % московских педагогов и 39,6 % педагогов Нальчика считают, что именно данный факт является основной проблемой в общении детей. Меньшая, но также значительная, часть считают, что языковое непонимание – далеко не самый важный фактор возникновения неприятия представителя другой культуры, гораздо более значительную роль играют семейное воспитание и имеющиеся установки.

При анализе ответов на вопрос «Испытываете ли вы какие-либо трудности в общении с родителями разных национальностей, отличающихся от вашей? Если да, то перечислите какие» мы получили значимые различия ($p=0,011$). Оказалось, что большинство и

учителей, и воспитателей Москвы и Нальчика не имеют проблем в общении с родителями детей других национальностей или возникающие проблемы носят ситуативный характер.

Среди возникающих проблем были указаны следующие:

- непонимание, различие воспитательных традиций;
- языковой барьер;
- проблемы гендерных отношений («Молчи, воспитатель, ты – женщина, а он – сын, пусть делает, что хочет»);
- различие в темпераментах («Да, они люди темпераментные, плохо знакомые с культурой нашей страны»);
- разница менталитетов;
- высокомерие («Да, считают себя выше других»).

При наличии вышеуказанных проблем весьма неоднозначным выглядит отрицание большинством педагогов трудностей в общении с родителями разных национальностей. Только 28,5 % педагогов Москвы и 6,3 % педагогов Нальчика признают наличие таких проблем. Представляется, что с указанными трудностями так или иначе сталкиваются все педагоги, но большая их часть не хотят показать себя некомпетентными.

Ответы на вопрос «Проводите ли вы в процессе своей деятельности диагностику межличностных отношений?» показали ($p=0,05$), что систематического исследования межличностных отношений не проводят ни в школах, ни в ДОУ, ни в Москве, ни в Нальчике. Диагностику занимаются либо психологи, либо сами педагоги по личной инициативе. Многие ориентируются на свой интуитивный опыт.

На выявление скрытых установок педагогов по отношению к детям из семей мигрантов был нацелен вопрос «Существуют ли проблемы в поведении, обучении у детей из семей мигрантов? Если да, то какие?». Анализ ответов показал, что большинство педагогов ($p=0,001$) продемонстрировали наличие определенных негативных установок относительно детей-мигрантов.

Приведем наиболее часто упоминавшиеся проблемы:

- «Детям-мигрантам мешает языковой барьер»;
- «Поведение детей-мигрантов не соответствует нормам нашего общества»;
- «Дети-мигранты не умеют общаться и играть с другими детьми; у них существуют проблемы с адаптацией, высоки тревожность, страх или, напротив, агрессивность, вспыльчивость, навязчивость»;
- «У детей-мигрантов возникают религиозные проблемы, проблемы, связанные с пользованием туалетом»;
- «Родители-мигранты, имеющие конфликты с местным населением, провоцируют закрепление негативных установок у детей».

Кроме того можно утверждать, что проблемы с обучением детей-мигрантов выражены больше в школах, нежели в детских садах.

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами выявлена недостаточная этнокультурная компетентность педагогов, их неподготовленность к общению с детьми-мигрантами, неразработанность методической и методологической базы и специализированных программ. Педагоги при наличии стремления к пониманию и принятию ценностей другой культуры, тем не менее, демонстрируют негативные установки по отношению к детям-мигрантам. Огромное значение имеют особенности семейного воспитания, также, зачастую, не предполагающие формирования уважения к другим культурам.

Знакомство преимущественно с культурой большинства не только не помогает в укреплении единства внутри детского коллектива, но и приводит к еще большему его разобщению.

Анализ полученных результатов с учетом трехкомпонентной структуры этнокультурной компетентности педагогов показал, что культурно-когнитивный компонент этнокультурной компетентности педагогов представлен в ответах как дефицит знаний педагогов о своей культуре и о культуре народностей, непосредственно проживающих в данной этносреде, а знание основ межкультурной коммуникации замещено в большинстве случаев интуитивным принятием решений в конкретных ситуациях или ссылками на прошлый опыт самих педагогов.

Отсюда вытекает вывод о том, что педагоги ощущают дефицит знаний, навыков и умений, образующих культурно-когнитивный аспект этнокультурной компетентности. А собственных знаний и умений у них не достаточно для решения главной задачи поликультурного воспитания – «достижения детьми определенного уровня информированности об особенностях истории и культуры всех представленных в обществе этнических групп, осознания взаимовлияния культур» [15, с. 103].

В нашем исследовании мы также постарались изучить этническую самоидентификацию педагогов, толерантность их сознания и психологическую готовность педагога к работе в поликультурном коллективе как составляющие части ценностно-личностного компонента этнокультурной компетентности.

Анализируя ответы педагогов Москвы и Нальчика, можно сделать следующие выводы: московские педагоги менее осведомлены о правилах межкультурной коммуникации, часто в работе с детьми-мигрантами и их родителями они сталкиваются с трудностями непонимания ценностей и норм поведения в той или иной культуре. Кроме того, большинство московских педагогов продемонстрировали наличие определенных негативных установок относительно детей-мигрантов.

Нальчикские педагоги продемонстрировали большую толерантность и знания межкультурной коммуникации, многие из них отмечали, что за этим стоит полиэтничная среда проживания. Поскольку они с самого рождения были включены в процесс межкультурного общения, постольку хорошо осведомлены о ценностях и правилах поведения в других этносах. Часто педагоги владеют родным языком и еще несколькими языками. Большинство педагогов Нальчика считают себя приверженцами ислама, поэтому знаний и уважительного отношения к правилам приема пищи и пользования туалетом у детей в рамках этой традиции у этих педагогов больше. На статистически значимом уровне педагоги Нальчика реже сталкиваются с проблемами в общении с детьми этнического меньшинства и их родителями.

Изучение мотивационно-деятельностного аспекта этнокультурной компетентности педагогов Москвы и Нальчика продемонстрировало недостаточную сформированность навыков межкультурного взаимодействия, слабое представление об этнокультурном содержании обучения, низкий уровень владения методами, формами, приемами и техниками педагогической работы в мультикультурном коллективе. Самими педагогами отмечалась методическая неподготовленность к работе с воспитанниками в поликультурной среде, с одной стороны, и актуальность внедрения в настоящее время народоведческих дисциплин в российское образование – с другой. Педагоги Москвы особенно остро ощущают необходимость включения программ по поликультурному обучению учащихся.

В обеих образовательных средах в настоящее время этнокультурное образование чаще всего осуществляется поверхностно и фрагментарно, с преобладанием изучения культуры этнического большинства, и не знакомит детей с многообразием поликультурного населения нашей страны.

Выводы

Проведенное исследование выявило в целом неготовность педагогов Москвы к работе с детьми-мигрантами, незнание специфики межкультурной коммуникации как с детьми, так и с их родителями.

Среди проблем, возникающих при взаимодействии с детьми-мигрантами и их родителями, воспитатели Москвы отмечали следующие: непонимание, различие воспитательных традиций; языковой барьер; проблемы гендерных отношений; различие в темпераментах и менталитете.

Воспитатели Москвы и КБР отмечали необходимость введения народоведческих дисциплин в систему дошкольного российского образования, необходимость выделения должного места в работе с дошкольниками знакомству с традиционной культурой русского народа и с этнокультурами различных культур России.

Педагоги КБР придерживаются общепринятых норм и правил поведения при взаимодействии людей разных национальностей, при этом знают специфические этнокультурные нормы и правила поведения в различных культурах, придерживаясь религиозных обычаев и традиций.

Педагоги Москвы обычно не уделяют времени ознакомлению дошкольников с этническими культурами различных регионов России, не используют в своей работе детские игры, которые знакомили бы воспитанников с этническими обрядами и традициями, чаще испытывают трудности в общении с родителями инокультурных детей по сравнению со своими коллегами из КБР.

Литература

1. Агапов О.Д. Теория и практика толерантности: Этнокультурные и межконфессиональные аспекты. Казань: Познание, 2009. 56 с.
2. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. СПб.: Изд-во «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области», 2009. 296 с.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент исторического образования: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 78 с.
4. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. М.: Юнити-Дана, 2002. 352 с.
5. Дворникова Е.И. Формирование культурной идентичности и толерантности будущих учителей в процессе изучения русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2007. 55 с.
6. Законодательные акты РФ в области образования и культуры. М.: Учительская газета, 2008. 34 с.
7. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа: Учебно-метод. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 203 с.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // INFORMIKA [Электронный ресурс] / ГосНИИ информационных технологий и телекоммуникаций. М.: ГосНИИ ИТТ, 1997-2002. Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.informika.ru/text/goscom/curdoc/393.html#1> (дата обращения: 15.10.2014).

Павлова О.С., Назранова Л.Ж. Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтническим составом воспитанников // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 2. С. 35–47.

Pavlova O.S., Nazranova L.Zh. Ethno-cultural competence of teachers in environments with multi-ethnic students // Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 2, pp. 35–47.

9. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. пособие. М.: Ключ, 1999. 223 с.
10. Мацумото Д. Психология и культура. М.: Прайм-Еврознак, 2002. 416 с.
11. Недземковская Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогика // Психология и педагогика. 2009. № 5. С.157–163.
12. Павлова О.С. Ислам как фактор формирования социотипического поведения представителей Северного Кавказа // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2008. № 9. С. 88–91.
13. Павлова О.С. Об этнической, религиозной и государственно-гражданской идентичности чеченцев и ингушей // Социальная психология и общество. 2013. № 2. С. 119–136.
14. Потапова И.А. Психолого-педагогические основы формирования мультикультурного поведения учащихся общеобразовательных школ поликультурного региона: Монография. Астрахань: Издат. дом «Астраханский университет», 2012. 198 с.
15. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект пресс, 2006. 206 с.
16. Сыртланова Н.Ш. Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2008. 22 с.
17. Трубина Е.С. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 521 с.
18. Хухлаева О.В. Этнопедагогика. Учебник и практикум: Учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 333 с.

Ethno-cultural Competence of Teachers in Environments with Multi-ethnic Students

Pavlova O.S.,

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Chair of Ethnic Psychology and Psychological Problems of Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, os_pavlova@mail.ru

Nazranova L.Zh.,

Postgraduate Student, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, gingo07@mail.ru

We analyzed the content and direction of professional work of teachers in ethnic and cultural education of children, and the need for ethno-cultural knowledge and skills of teachers in a modern, multicultural educational environment of Moscow and Nalchik. We studied ethno-cultural competence of teachers engaged in teaching activities in educational institutions in Moscow and Nalchik. The hypothesis of our work is that in the ethno-cultural competence of teachers in Moscow and Nalchik, there are qualitative and quantitative differences due to the

specifics of the social context, in particular the characteristics of the multicultural environment of educational institutions and the living environment, availability of skills, knowledge and abilities in intercultural educators themselves. Our study involved 174 employees of educational institutions. Of these, 125 were teachers in Moscow and the Moscow region and 49 were teachers in Nalchik. We revealed a lack of knowledge and skills necessary for professional activity and communication with other cultures children and their parents in Moscow teachers.

Keywords: ethno-cultural education, ethno-cultural competence of teachers, multicultural environment of educational institutions of Moscow and Nalchik.

References

1. Agapov O.D. Teoriya i praktika tolerantnosti: Etnokul'turnye i mezhhkonnessional'nye aspekty [Theory and practice of tolerance: Ethno-cultural and inter-religious aspects]. Kazan': Publ. Poznanie, 2009. 56 p.
2. Afanas'eva A.B. Etnokul'turnoe obrazovanie v Rossii: teoriya, istoriya, kontseptual'nye osnovy. Tekst [Ethno-cultural education in Russia: Theory, History, conceptual framework. text]. Saint-Peterburg: Publ. «Universitetskii» obrazovatel'nyi okrug Sankt-Peterburga i Leningradskoi oblasti», 2009. 296 p.
3. Vyazemskii E.E. Natsional'no-regional'nyi komponent istoricheskogo obrazovaniya: posobie dlya uchitelya [National-regional component of history education: a teacher's guide]. Viazemskii E.E. (eds.). Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008. 78 p.
4. Grushevitskaya T.G. Osnovy mezhkul'turnoi kommunikatsii Tekst.: ucheb. dlya vuzov [Basics of intercultural communication text. Proc. for universities]. Sadohin A.P. (eds.). Moscow: Publ. Yuniti-Dana, 2002. 352 p.
5. Dvornikova E.I. Formirovanie kul'turnoi identichnosti i tolerantnosti budushchikh uchitelei v protsesse izucheniya russkoi literatury Tekst. : avtoreferat diss.dokt. ped. nauk [The formation of cultural identity and tolerance of the future teachers in the course of studying Russian literature Text. Dr. Sci. (Pedagogical) diss.]. Maikop, 2007. 55 p.
6. Zakonodatel'nye akty RF v oblasti obrazovaniya i kul'tury [Legislative acts of the Russian Federation in the field of education and culture]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 2008. 34 p.
7. Knyazeva O.L. Makhaneva M.D. Priobshchenie detei k istokam russkoi narodnoi kul'tury: Programma. Uchebno-metodicheskoe posobie [Initiation of children to the basics of Russian folk culture program. Training handbook]. Saint-Peterburg: Publ. Detstvo-Press, 2004. 203p.
8. Kontseptsiya modernizatsii rossiiskogo obrazovaniya na period do 2010 goda
INFORMIKA [Elektronnyi resurs] [The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010]. GosNII informatsionnykh tekhnologii i telekommunikatsii. [Research Institute of Information Technology and Telecommunications]. Moscow: GosNII ITT, 1997-2002. URL: <http://www.informika.ru/text/goscom/curdoc/393.html#1>. (Accessed 15.10. 2014).
9. Lebedeva N.M. Vvedenie v etnicheskuyu i kross-kul'turnuyu psikhologiyu: ucheb. posobie [Introduction to ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow: Publ. Klyuch, 1999. 223p.
10. Matsumoto D. Psikhologiya i kul'tura [Psychology and Culture]. Moscow: Publ. Praim-Evroznak, 2002. 416 p. (In Russ.).

11. Nedzemkovskaya G.V. Zarozhdenie i razvitie etnopedagogiki [Origin and development of ethnopedagogics]. *Psikhologiya i pedagogika [Psychology and Pedagogy]*, 2009, no. 5, pp.157–163.
12. Pavlova O.S. Iclam kak faktor formirovaniya sotsiotipicheskogo povedeniya predstavitelei Severnogo Kavkaza [Iclam as a factor of sotsiotipicheskogo behavior of representatives of the North Caucasus]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya) [Bulletin of the University (State University of Management)]*, 2008, no.9, pp. 88–91.
13. Pavlova O.S. Ob etnicheskoi, religioznoi i gosudarstvenno-grazhdanskoi identichnosti chechentsev i ingushei [About ethnic, religious and state-civil identity of the Chechens and Ingush]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2013, no. 2, pp.119–136. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Potapova I.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya mul'tikul'turnogo povedeniya uhashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol polikul'turnogo regiona [Psychological and pedagogical basis for the formation of a multicultural behavior of schoolchildren multicultural region]. Astrakhan': Astrakhanskii universitet, 2012. 198 p.
15. Stefanenko T.G. Etnopsikhologiya: praktikum: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii [Ethnopsychology: Workshop: a textbook for university students studying in the fields and professions of psychology]. Moscow: Publ. Aspekt press, 2006. 206 p.
16. Syrtlanova N.Sh. Mul'tikul'turnaya napravlennost' regional'nogo komponenta doshkol'nogo obrazovaniya. avtoref. diss. kand. ped. nauk [Multicultural focus of the regional component of preschool education. Ph. D.(Pedagogical) Thesis.]. Ufa, 2008. 22 p.
17. Trubina E.S. Issledovanie problem doshkol'nogo detstva v polikul'turnom prostranstve rossiiskikh gorodov. Rezul'taty mezhregional'nogo issledovaniya [Study of the problems of pre-school child in a multicultural space of Russian cities. Results of inter-regional research]. Saint-Peterburg: Publ. RGPU im. A.I. Gertsena, 2009. 521 p.
18. Khukhlaeva O.V. Etnopedagogika. Uchebnik i praktikum: Uchebnik dlya bakalavrov [Ethnopedagogics. Tutorial and practicum]. Moscow: Publ. Yurait, 2014. 333 p.

Метакогнитивный мониторинг знания в условиях оценки учебных достижений

Фомин А.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования факультета психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ФГБОУ ВПО КГУ им. К.Э. Циолковского), Калуга, Россия, fomin72-72@mail.ru

Павленко А.В.,

студентка IV курса факультета психологии, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ФГБОУ ВПО КГУ им. К.Э. Циолковского), Калуга, Россия, naztazi@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, в котором проверялась гипотеза о влиянии ситуации оценки учебных достижений на метакогнитивный мониторинг решения тестов предметных знаний учащимися. На выборке из 47 человек (21 девушка, 26 юношей; средний возраст – 15,5 лет) показано, что характеристики метакогнитивного мониторинга (уверенность в решении и точность метакогнитивных суждений) различаются в ситуации оценки учебных достижений и в том случае, если такая ситуация отсутствует. Обнаружено, что учащиеся с низким и высоким уровнем мотивации достижения демонстрируют различные показатели метакогнитивного мониторинга в ситуации наличия или отсутствия оценки учебных достижений ($p < 0,05$). Рассмотрены вопросы использования полученных данных и выводов в общепсихологических и психолого-педагогических исследованиях метапознания, а также в педагогической практике.

Ключевые слова: когнитивная психология образования, метапознание, метакогнитивный мониторинг, тесты знаний.

Для цитаты:

Фомин А.Е., Павленко А.В. Метакогнитивный мониторинг знания в условиях оценки учебных достижений [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Fomin_Pavlenko.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Fomin A.E., Pavlenko A.V. Metacognitive knowledge monitoring under assessment of educational achievements [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: http://psyedu.ru/journal/2015/2/Fomin_Pavlenko.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Исследования метакогнитивной активности субъекта в решении учебных задач являются одним из перспективных направлений разработки проблемы метапознания в современной когнитивной психологии образования [12]. Их актуальность определяется убедительными эмпирическими свидетельствами в пользу того, что высокий уровень развития метакогнитивных навыков связан с более высокой академической успешностью. Этот вывод

в наибольшей степени справедлив для соотношения точности метакогнитивного мониторинга процесса решения учебных задач и результативности учения. Метакогнитивный мониторинг определяется как отслеживание учащимся собственной познавательной активности и ее результатов в решении учебных задач. При этом студенты и школьники, которые более объективно оценивают собственные познавательные акты непосредственно в процессе работы с учебными задачами, обычно учатся лучше. Наоборот, учащиеся, склонные к чрезмерно завышенным оценкам своих познавательных возможностей в учении, а также своих знаний, демонстрируют более скромные результаты обучения [6; 11].

Исследование точности метакогнитивного мониторинга осуществляется в рамках так называемой парадигмы калибровки (реализма) уверенности. Например, при выполнении тестов предметных знаний учащиеся наряду с выбором ответов оценивают уверенность в их правильности. Точность суждений мониторинга (метакогнитивных суждений) в этом случае оценивается через соотнесение объективной и субъективной картины выполнения тестов знаний [2; 8].

К настоящему времени проведены десятки исследований, в которых так или иначе рассматривается проблема точности метакогнитивного мониторинга.

Например, в эксперименте Т. Nelson и J. Dunlosky испытуемые заучивали пары ассоциативно не связанных слов (например, «океан – дерево»), а затем их просили оценить свою уверенность в том, насколько успешно они воспроизведут каждое второе слово из пары после того, как экспериментатор предложит первое слово. При этом для одних пар слов испытуемые высказывали эту уверенность сразу после того, как запоминали материал, а для других пар слов они давали отсроченные по времени метакогнитивные суждения. Мерой точности метакогнитивных суждений испытуемых была корреляция между уверенностью и действительным воспроизведением. Т. Nelson и J. Dunlosky обнаружили, что точность отсроченных метакогнитивных суждений значительно выше, чем тех, которые сделаны непосредственно после запоминания материала. Авторы этого исследования утверждают, что его результаты имеют также и практическое значение. Согласно Т. Nelson и J. Dunlosky, полученные выводы были бы весьма полезны, в частности, студентам, которые запоминают лексику при изучении иностранного языка [10].

Опираясь на это исследование, а также на ряд аналогичных работ, М. Carroll предлагает определенные педагогические рекомендации о том, как увеличить точность оценок учеником собственных знаний. Она считает, что учителя должны предпринимать специальные меры, чтобы ученики не сразу высказывали суждения о своих знаниях, а только через какое-то время после заучивания материала. Тогда они смогут преодолеть иллюзию знания и лучше подготовятся к экзаменам [7].

Однако впоследствии появились эмпирические свидетельства того, что далеко не всегда закономерности, выявленные в экспериментально-лабораторных исследованиях, воспроизводятся в случае проведения подобных исследовательских процедур с использованием материала, близкого по своим свойствам к учебному. В частности, в исследовании R. Makі на материале понимания и запоминания текстов получены обратные эффекты точности метакогнитивных суждений по сравнению с исследованием Т. Nelson и J. Dunlosky. Выяснилось, что наиболее точными оказываются те метакогнитивные суждения, которые испытуемый делает непосредственно после того, как прочитал и запомнил текст, а отсроченные суждения – гораздо менее точны [9]. Важный вывод, который можно сделать из сопоставления этих исследований, состоит в том, что для метакогнитивной активности в решении учебных задач характерны иные закономерности, чем в решении лабораторных.

Проблему соответствия данных о метакогнитивных процессах, полученных в рамках лабораторных и образовательных исследований, D. Hacker, L. Bol и M. Keener обозначают как противопоставление «аудитория versus лаборатория». Они считают, что следует с осторожностью переносить данные лабораторных исследований метапознания в практику обучения [8].

Таким образом, существуют два варианта решения проблемы экологической валидности лабораторных исследований метакогнитивного мониторинга. Если характеристики метакогнитивного мониторинга, когда мы изучаем его в «лабораторном» или же «образовательном» контекстах, меняются незначительно, то данные лабораторных исследований могут быть прямо использованы для выявления закономерностей метапознания в условиях учебно-воспитательного процесса. В этом случае снижается актуальность проведения специализированных психолого-педагогических исследований мониторинга. В противном случае, если обнаружатся существенные расхождения в параметрах мониторинга в зависимости от разных исследовательских контекстов, будут эмпирически обоснованы: а) различие механизмов метакогнитивной активности, соотносящихся с разными исследовательскими ситуациями; б) необходимость проведения особых образовательных исследований метапознания в целом и метакогнитивного мониторинга в частности.

В описанном ниже эмпирическом исследовании мы решали сходную по смыслу задачу. Предполагалось выяснить, как введение в ситуацию тестирования знаний образовательного контекста в виде оценки учебных достижений скажется на характеристиках метакогнитивного мониторинга знаний. Гипотеза состояла в том, что характеристики метакогнитивного мониторинга решения теста предметных знаний будут существенно различаться в зависимости от того, в какой ситуации будет проводиться тестирование знаний. В случае, если учащиеся должны сделать тест в ситуации оценки достижений по учебному предмету, их уверенность в решении теста будет ниже по сравнению с учащимися, которые выполняли тест знаний без оценки достижений по предмету.

В эксперименте приняли учащиеся IX классов двух школ Тульской области. Общая выборка составила 47 человек (26 юношей и 21 девушка, средний возраст – 15,5 лет). В каждом классе предлагался один и тот же тест знаний по литературе, включающий в себя 20 пунктов с четырьмя вариантами ответа. Конструирование теста проводилось в сотрудничестве с учителями литературы обеих школ, и окончательный вариант теста предлагался учащимся только после предварительного согласия педагогов.

При этом в разных классах к тесту предлагались различные инструкции.

В одном из классов школьникам давалась следующая инструкция: **«Вам предлагается принять участие в разработке теста по литературе. Вы должны из четырех вариантов ответа выбрать тот, который является правильным, и написать соответствующую букву в бланке».** Учитель, который выступал в роли тестирующего, дополнительно разъяснял, что он предполагает на основании полученных результатов доработать данный тест и затем будет использовать его для текущего контроля.

В другом классе инструкция отличалась только тем, что тест предлагался как средство оценки знаний: **«Предлагаемый тест предназначен для оценки ваших учебных достижений в изучении литературы...».**

Таким образом, в одном классе создавалась ситуация, нейтральная по отношению к образовательному контексту, в другом – моделировались обстоятельства, типичные для учебного процесса: оценка учебных достижений при помощи теста предметных знаний.

В тест также была включена процедура калибровки. Учащиеся оценивали уверенность в правильности каждого ответа по 5-балльной шкале: 1 балл – совсем не уверен; 2 балла – скорее не уверен; 3 балла – уверен «на 50 %»; 4 балла – скорее уверен; 5 баллов – полностью уверен. Помимо уверенности в решении оценивалась еще одна характеристика метакогнитивного мониторинга – точность метакогнитивных суждений, которая вычислялась как разность между средними показателями уверенности и успешности по тесту. Интерпретация полученной разности состояла в том, что чем ближе полученное значение к 0, тем точнее учащийся оценивает свои знания. Высокие положительные значения этого показателя свидетельствовали о переоценке собственных знаний или самоуверенности, а отрицательные значения – о недостаточной уверенности в решении теста.

Кроме того, измерялись еще две личностных характеристики испытуемых – мотивация достижения и самооффективность. Для этого использовался тест мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова, а также опросник самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема [3; 5]. Таким образом, в качестве дополнительной гипотезы было выдвинуто предположение, что учащиеся с различным уровнем мотивации достижения и самооффективности будут демонстрировать разную уверенность в решении теста знаний и точность метакогнитивных суждений в ситуации наличия / отсутствия оценки учебных достижений. Расщепление выборки на испытуемых с высоким и низким уровнем мотивации достижения и самооффективности производилось по показателям медиан для шкал по соответствующим методикам.

Результаты и обсуждение

Для обработки результатов использовался двухфакторный ANOVA. Обработка проводилась при помощи компьютерного пакета Statistica 10. Проверялись следующие статистические гипотезы: 1) о влиянии ситуации тестирования на характеристики метакогнитивного мониторинга (уверенность в решении и точность); 2) о влиянии мотивации достижения и самооффективности; 3) о взаимодействии внешнего и внутреннего факторов. Эффект межгруппового фактора может быть учтен, поскольку критерий Левена незначим. Описательные статистики для соответствующих характеристик метакогнитивного мониторинга представлены в табл. 1 и табл. 2.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения уверенности в решении теста в различных ситуациях тестирования у испытуемых с низким и высоким уровнями мотивации достижения

Мотивация достижения	Ситуация тестирования знаний			
	Оценка достижений		Нет оценки достижений	
	М	SD	М	SD
Низкая	2,36	0,84	3,31	0,52
Высокая	2,91	0,54	2,78	0,87

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения точности метакогнитивных суждений в различных ситуациях тестирования у испытуемых с низким и высоким уровнями мотивации достижения

Мотивация достижения	Ситуация тестирования знаний	
	Оценка достижений	Нет оценки достижений

	М	SD	М	SD
Низкая	- 0,58	0,82	0,31	0,86
Высокая	0,41	0,73	0,08	0,75

Были получены следующие статистические выводы.

1. Есть главный эффект (на уровне тенденции) влияния фактора «ситуация тестирования знаний» на уверенность в решении теста: $F(1,41)=3,89$; $p=0,056$. Учащиеся, выполнявшие тест в ситуации оценки учебных достижений, продемонстрировали более низкую уверенность в решении по сравнению с теми учениками, которые делали тест без оценки достижений.

2. Не обнаружено эффекта влияния фактора «мотивация достижения» на уверенность в решении теста.

3. Обнаружен эффект взаимодействия факторов «ситуация тестирования знаний» и «мотивация достижения» на уверенность в решении теста: $F(1,41)=6,99$; $p=0,011$ (график средних по уверенности в решении представлен на рис. 1). Множественные сравнения с помощью критерия минимально значимых различий Фишера показали, что учащиеся с низкой мотивацией достижения демонстрируют меньшую уверенность в решении теста в ситуации оценки учебных достижений по сравнению с такими же учащимися, но выполняющими тест в ситуации, когда оценка достижений отсутствует ($p=0,0027$).

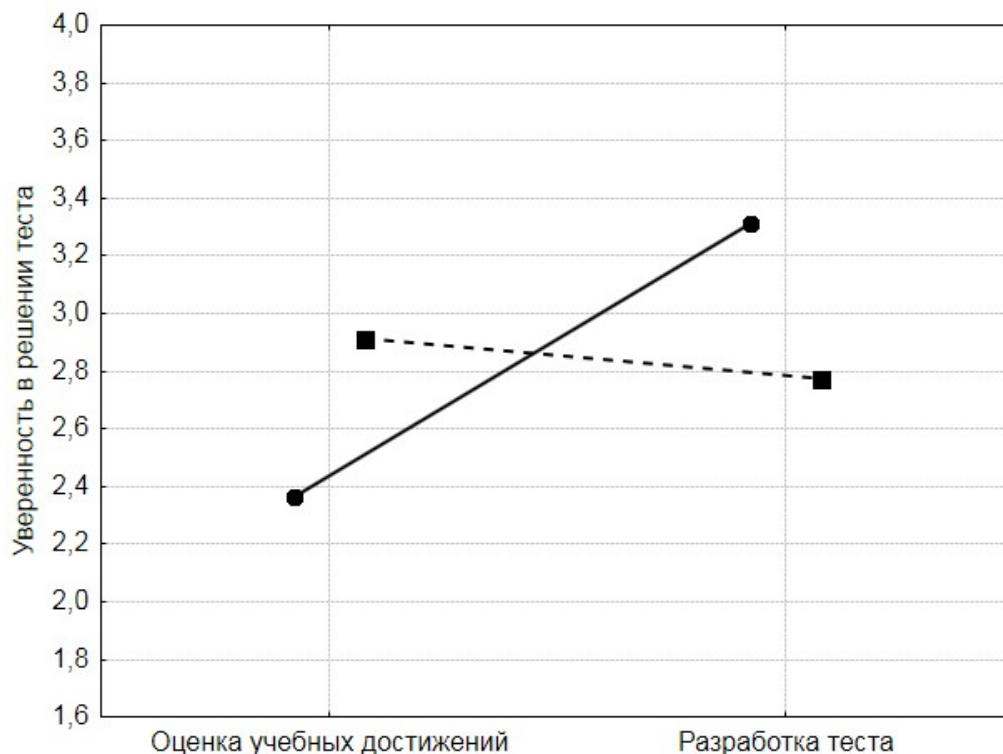


Рис. 1. Графики средних значений уверенности в решении теста знаний на разных уровнях факторов «ситуация тестирования знаний» и «мотивация достижения»:

● — низкая мотивация достижения; ◆ — высокая мотивация достижения

4. Не обнаружено никаких эффектов влияния фактора самоэффективности на уверенность в решении теста.

5. Не обнаружено главного эффекта влияния фактора «ситуация тестирования знаний» на точность метакогнитивных суждений.

6. Обнаружен эффект взаимодействия факторов «ситуация тестирования знаний» и «мотивация достижения» при влиянии на точность суждений учащихся о своих знаниях: $F(1,41)=5,92$; $p=0,019$ (график средних по точности метакогнитивных суждений представлен на рис. 2).

Множественные сравнения с помощью критерия минимально значимых различий Фишера показали, что есть различия в точности метакогнитивных суждений у учащихся с низкой мотивацией достижения в зависимости от того, в какой ситуации они выполняли тест ($p=0,019$). У учащихся с низкой мотивацией достижения в ситуации оценки достижений обнаруживается некоторая недооценка успешности решения теста. При этом учащиеся с низкой мотивацией достижения в ситуации отсутствия оценки достижений склонны несколько переоценивать собственную успешность решения тестовых заданий. Сходные различия были обнаружены также и между учащимися с низкой мотивацией достижения и учащимися с высокой мотивацией достижения для ситуации оценки достижений ($p=0,001$).

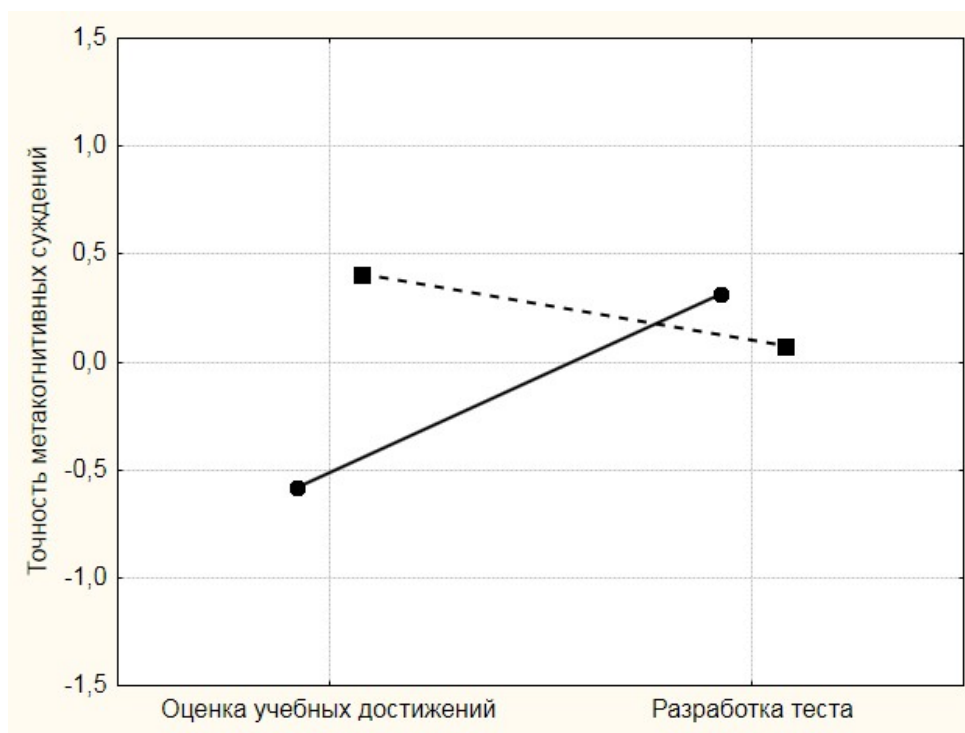


Рис. 2. Графики средних значений точности метакогнитивных суждений на разных уровнях факторов «ситуация тестирования знаний» и «мотивация достижения»:
●—● низкая мотивация достижения; ◆- - -◆ высокая мотивация достижения

Прежде всего, необходимо обсудить возможное влияние на результаты того обстоятельства, что в качестве испытуемых были взяты учащиеся из разных образовательных учреждений. Конечно, это в определенной мере проблематизирует выводы исследования, поскольку неэквивалентность выборок вследствие невозможности проведения процедуры рандомизации еще усугубляется возможным различием образовательных сред в этих двух школах.

Вместе с тем ряд фактов позволяет сделать вывод о достаточной эквивалентности этих выборок с точки зрения целей исследования. Во-первых, основное формальное различие между этими школами состоит в том, что в одной из них осуществляется профильное обучение. Это различие не касается учащихся-девятиклассников, поскольку профилизация обучения наступает в старшей школе, в X–XI классах. Во-вторых, учащиеся этих школ изучают литературу по одной и той же учебной программе с использованием одного и того же учебного пособия (Литература. 9 кл: Учебник-хрестоматия для общеобразовательных учреждений: В 2 ч. Ч. 1, 2. / [авт. сост. В.Я. Коровина и др.]; Под ред. В.Я. Коровиной: 12-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, ОАО «Московские учебники», 2006.). Следовательно, правомерно утверждать, что структура и содержание курса литературы в этих классах одинаковы. В-третьих (и это самое существенное), сопоставление уровня знаний учащихся, измеренного по предложенному в исследовании тесту по критерию Манна–Уитни, не выявило значимых различий между классами ($p < 0,05$).

Следовательно, оба участвующих в исследовании класса в целом сопоставимы и по знанию конкретных тем курса литературы, включенных в тест.

По результатам исследования следует сделать выводы, адресованные, с одной стороны, специалистам, изучающим метапознание, с другой – педагогам-практикам.

Гипотеза исследования подтвердилась: введение в исследование метакогнитивной активности субъекта образовательного контекста существенно меняет некоторые ее характеристики. Это означает, что необходимы не только лабораторные, но и специализированные образовательные исследования метапознания [1]. Данное утверждение справедливо, по крайней мере, по отношению к такому аспекту метапознания, как метакогнитивный мониторинг решения учащимися тестов знаний. При этом обнаружилось влияние фактора, который можно определить как «контекст решения тестовой задачи». Дело в том, что при проведении аналогичных исследований авторы в основном сосредотачиваются на измерении влияния либо внутренних (когнитивных и личностных особенностей учащихся), либо внешних (различных свойств тестовых заданий) факторов метакогнитивного мониторинга решения тестов. Хотя значимость контекста решения тестовых задач по отношению к мониторингу решения и отмечается, но целенаправленно изучается гораздо меньше. Проведенное нами исследование проясняет некоторые из аспектов этого влияния, что определяет его научную новизну.

Причем проведение психолого-педагогических исследований метапознания, с нашей точки зрения, – это не только способ решения проблемы экологической валидности в изучении данной области когнитивной психологии образования. Предполагается, что психолого-педагогические исследования такого типа дают важный эмпирический и теоретический материал, который может быть использован специалистами для построения общепсихологической теории метапознания. Примечательной иллюстрацией этого положения могут служить выводы исследования, касающиеся взаимодействия факторов «ситуация тестирования знаний» и «мотивация достижения». Учащиеся с относительно низкой мотивацией достижения оказались наиболее чувствительными к ситуации присутствия или отсутствия оценки достижений. Они продемонстрировали более низкую уверенность и недооценку собственной успешности в решении теста знаний в том случае, когда они считали, что педагог при помощи теста оценивает их учебные достижения. Другими словами, метакогнитивный мониторинг знания в процессе выполнения соответствующих процедур тестирования является результатом сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов.

Отметим, что аналогичный вывод был получен и в предыдущем исследовании, где был обнаружен эффект взаимодействия характеристик тестового задания и уверенности в себе студентов в их совместном влиянии на уверенность в решении теста знания [4]. Это означает, что ни характеристики познавательной задачи, ни ситуация, в рамках которой данная задача вводится, ни особенности субъекта, взятые по отдельности, не могут объяснить сложной динамики метакогнитивных процессов в решении учебных задач. Этот вывод, мы полагаем, должен быть обязательно учтен при создании общей теории метапознания.

Говоря об использовании данных исследования педагогами-практиками, следует остановиться на вопросе о том, как может учитель или преподаватель вуза учитывать фактор контекста тестирования знаний. Ситуации оценки достижений могут по-разному повлиять на формирование самооценки школьниками знаний в зависимости от того, какую субъективную значимость они имеют в глазах учащегося. Например, ситуация итогового тестирования, как правило, предшествует экзамену или принятию решения о четвертной или даже годовой отметке по предмету. Поэтому она может иметь гораздо большее влияние

на характеристики мониторинга знаний, чем тесты, которые учитель использует в течение всей четверти в рамках текущего контроля знаний. Из нашего опыта тестирования студентов известно, что они всегда интересуются тем, насколько повлияет оценка по предэкзаменационному тесту на успешность сдачи экзамена. При этом студенты почти никогда не проявляют подобного интереса к результатам текущих контрольных заданий на семинарах и лабораторных занятиях.

Таким образом, субъективная «цена» успешного выполнения итогового теста для самооценки собственных знаний может быть существенно выше, чем вся совокупная успешность решения тестов текущего контроля. В таком случае результаты лишь одного, пусть и важного, теста могут стать источником иллюзорной самоуверенности или недостаточной уверенности в знании при том, что учащийся неявно игнорирует собственные достижения и самооценки знания за весь предыдущий период обучения.

Предполагаем, что контекст проведения тестов знаний и то, как он формирует представления учащихся о собственной компетентности в учении, должен систематически выступать предметом профессиональной рефлексии педагога. В результате учитель может специально ориентировать учащихся в том, какой вклад в общую оценку учебных достижений дает та или иная процедура оценки знаний. Подобные разъяснения могут способствовать формированию более точного мониторинга собственных знаний школьниками и студентами.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-16-40010 а(р) «Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: соотношение внешних и внутренних факторов»).

Литература

1. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория // Психология в вузе. 2013. № 3. С. 67–83.
2. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивные и личностные факторы уверенности в знании конкретной предметной области // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 396–403.
3. 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.
4. Фомин А.Е., Добржанская Е.А. Влияние количества правильных ответов в пункте теста знаний на метакогнитивный мониторинг решения тестовых заданий // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 82–91.
5. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия общей шкалы самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.
6. Bol L., Hacker D.J. A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration // The Journal of Experimental Education. 2001. Vol. 69. №. 2. P. 133–151.
7. Carroll M. Metacognition in the classroom // Handbook of Metamemory and Memory / J. Dunlosky, R.A. Bjork (Eds.). N.Y.: Psychology Press, 2008. P. 411–427.
8. Hacker D.J., Bol L., Keener M.C. Metacognition in education: A focus on calibration // Handbook of Metamemory and Memory / J. Dunlosky, R.A. Bjork (Eds.). N.Y.: Psychology Press, 2008. P. 429–455.

9. Maki R.H. Test predictions over text material // *Metacognition in Educational Theory and Practice* / D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (Eds.). NJ.: Erlbaum, 1998. P. 117–144.
10. Nelson T.O., Dunlosky J. When people's judgments of learning (JOLs) are extremely accurate at predicting subsequent recall: The «delayed – JOL effect» // *Psychological Science*. 1991. Vol. 2. P. 267–270.
11. Nietfeld J.L., Cao L., Osborne J.W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // *The Journal of Experimental Educational*. 2005. Vol. 74. № 1. P. 7–28.
12. Zohar A., Dori Y.J. Introduction // *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research (Contemporary Trends and Issues in Science Education)* / A. Zohar, Y.J. Dori (Eds.). N.Y.: Springer, 2012. P. 1–20.

Metacognitive knowledge monitoring under assessment of educational achievements

Fomin A.E.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology and Education, Department of Psychology, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, fomin72-72@mail.ru

Pavlenko A.V.,

4th year Student, Department of Psychology, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, naztazi@mail.ru

We present an empirical study, which tested the hypothesis about the impact of the situation of educational achievements assessment on metacognitive monitoring of students' subject knowledge test performance. On a sample of 47 people (21 girls, 26 boys, mean age 15.5 years) we revealed that the characteristics of metacognitive monitoring (self-decision and the accuracy of metacognitive judgments) differ in a situation of educational achievements assessment and in its absence. We found that students with high and low achievement motivation show different metacognitive monitoring of the situation in the presence or absence of the estimation of educational achievements ($p < 0,05$). In conclusion, we discuss the use of the data and findings in the general psychological and psycho-pedagogical studies of metacognition, and in teaching practice.

Keywords: cognitive psychology of education, metacognition, metacognitive monitoring, tests of knowledge.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 14-16-40010 and (p) «Metacognitive Monitoring in Accomplishing Training Tasks: Internal and External Factors Interaction»)

References

1. Savin E.Yu., Fomin A.E. Kognitivnye i lichnostnye faktory uverenosti v znanii konkretnoi predmetnoi oblasti [Empirical research of sources of confidence of knowledge at students of high school]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Proceedings of the Tula State University], 2011, no. 3, pp. 396-403.
2. Savin E.Yu. Fomin A.E. Kognitivnaya psikhologiya obrazovaniya: auditoriya kak laboratoriya [Cognitive psychology of education: the auditory as a laboratory]. *Psikhologiya v vuze* [Psychology at the university], 2013, no. 3, pp. 67-83.
3. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow: Publ. instituta psikhoterapii, 2002. 490 p.
4. Fomin A.E., Dobrzhanskaya E.A. Vliyanie kolichestva pravil'nykh otvetov v punkte testa znaniya na metakognitivnyi monitoring resheniya testovykh zadaniy [How does the quantity of the right answers influence the metacognitive monitoring of the performance in test tasks?]. *Ekspertimetal'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2014, no. 1, pp. 82–91.
5. Shvartser R., Erusalem M., Romek V.G. Russkaya versiya obshchei shkaly samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [Russian version of the general self-efficacy scale R. Schwarzer and M. Erusalem]. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign psychology], 1996, no. 7, pp. 71-76.
6. Bol L., Hacker D. J. A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration. *The Journal of experimental education*, 2001. Vol. 69, no. 2, pp. 133-151.
7. Carroll M. Metacognition in the classroom. Handbook of metamemory and memory. J. Dunlosky, R.A. Bjork ed. New York: Psychology Press, 2008. pp. 411-427.
8. Hacker D.J., Bol L., Keener M.C. Metacognition in education: A focus on calibration. In Dunlosky J. (eds.) *Handbook of metamemory and memory*. New York: Psychology Press, 2008. pp. 429–455.
9. Maki R. H. Test predictions over text material. In Hacker D.J. (eds.) *Metacognition in educational: theory and practice*. New Jersey: Erlbaum, 1998, pp. 117-144.
10. Nelson T. O., Dunlosky J. When people's judgments of learning (JOLs) are extremely accurate at predicting subsequent recall: The «delayed – JOL effect». *Psychological Science*, 1991. Vol. 2, no. 2, pp. 267–270.
11. Nietfeld J. L., Cao L., Osborne J. W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 2005, no. 1, pp. 7–28.
12. Zohar A., Dori Y.J. Introduction. In Zohar A. (eds.) *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research (Contemporary Trends and Issues in Science Education)*. New York: Springer, 2012. pp. 1–20.

Подготовка бакалавров-психологов: неопределенность целеполагания, риски и возможности их преодоления

Чиркова Т.И.,

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и организационной психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Н. Новгород, Россия, tm.ch@mail.ru

Анализируются неопределенность целеполагания в подготовке бакалавров-психологов к работе в социальной сфере, структура компетенций, критерии итоговой аттестации выпускников. Представлено описание в учебных программах рисков при отборе содержания и дидактических технологий: отсутствие принципов различия содержания академического и прикладного бакалавриата; риск «клипового» формата обучения студентов из-за дефицита времени на освоение ими содержания учебных дисциплин; риск «скрытого брака» в развитии у выпускников профессионально важных качеств. Контурно обозначена методология преодоления этих рисков: реализация принципа единства «философии практики» и психологической науки; стандарт деятельности психолога – основа отбора содержания и дидактики профессиональной подготовки психологов; соблюдение принципа интеграции наук о человеке как функциональном элементе социальной системы, свободной и суверенной личности, организме.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавр-психолог, стандарт, учебная программа, дидактика, компетенции, неопределенность, риски, методология преодоления.

Для цитаты:

Чиркова Т.И. Подготовка бакалавров-психологов: неопределенность целеполагания, риски и возможности их преодоления [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Chirkova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Chirkova T.I. Bachelors in Psychology: the uncertainty of goal-setting, risks and possible ways to overcome them [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2015, vol. 7, no. 2. Available at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/2/Chirkova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Неопределенность целеполагания подготовки бакалавров-психологов

При переходе отечественного образования на многоуровневую систему выявилась неопределенность в целеполагании, профессиональном статусе, компетенциях бакалавров, готовящихся к работе в социальной сфере.

В.В. Давыдов еще 30 лет тому назад писал, что для решения проблем качества образования необходимо осуществлять ряд взаимосвязанных мероприятий экономического, социального и педагогического характера [см. 4, с. 6]. К сожалению, начало

подготовки психологов в бакалавриате в нашей стране не имело необходимого сопровождения мероприятиями социального характера. В настоящее время приказом министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)» перед вузами была поставлена задача обеспечения рынка труда конкурентоспособными специалистами-психологами, ориентированными на непрерывное самообразование и гибко реагирующими на изменения социально-экономических условий [10]. Но этот рынок труда не был сформирован. Выпускникам по этому направлению подготовки оказалось трудно найти работу в сферах образования, здравоохранения, культуры, социальной помощи населению¹.

Что касается целеполагания подготовки психологов, то составители учебных программ по-разному его определяют. Например, в программах вузов, избравших *прикладной бакалавриат*, доминирует ориентировка на практическую, профессионально-деятельностную подготовку студентов.

Другие вузы, уповая на создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО)² и избрав вариант *академического бакалавриата* подготовки психологов, реализуют учебные программы с расчетом на массовое поступление своих выпускников в магистратуру. Но в реальности большая часть выпускников вынуждены идти работать чаще всего не по специальности, надеясь только в будущем повышать уровень своего образования. Следует отметить, что во многих вузах это было своевременно понято и были созданы условия для выбора студентами практико-ориентированных вариативных дисциплин и получения сертификатов дополнительного образования [16].

При разработке учебных программ обоих видов бакалавриата возникла неопределенность выбора общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций психолога, от которых зависят приоритеты общекультурной профессионально-деятельностной либо общекультурной теоретической подготовки психолога. Если сравнить набор компетенций, перечисляемых в ФГОС ВО от 21.12.2009 и от 01.09.2014 (ОК: было 15, стало 9; ПК: было 23, стало 14), то очевидным становится тот факт, что вначале были завышены требования к бакалаврам.

Неопределенность возникла и по поводу профессионального статуса выпускника бакалавриата. В нормативных документах его часто называют «высококвалифицированным профессионалом»³. Это создает сложности в разработке критериев итоговой аттестации. Анализ учебных программ подготовки бакалавров по направлению «Психология» показывает, что в них не учитываются возможности довести подготовку до уровня

¹ Кстати, такая ситуация возникла не только с бакалаврами-психологами. Например, одной из причин формального присоединения России к Болонскому процессу некоторые авторы называют то, что «первый цикл – бакалавриат, так и не стал полноценным, прежде всего потому, что само государство как работодатель на многих массовых рынках труда не сформировало четкие требования к выпускникам – бакалаврам» [3, с. 7].

² Первоначально Болонский процесс был рассчитан на период до 2010 г. В полной мере этого достичь в нашей стране не удалось, а потому намечен сейчас новый рубеж – 2020 г.

³ В формулировках компетенций бакалавра по направлению «Психология» записано, что разработка и реализации программ обучения должна быть направлена на подготовку студента как квалифицированного работника (профессионала) соответствующего уровня и профиля, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе в области психологии на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [10].

развитости их компетентности как *профессиональной способности*, о чем пишется в ФГОС. Реальные условия обучения не вполне благоприятны для этого: значительное сокращение аудиторных занятий; временной дефицит для практик; фрагментарное ознакомление с психологическими технологиями; разрозненные представления о содержании профессиональной работы и др.

Упование на успешность развития компетентности бакалавров в большой мере связано с *самостоятельной работой* студентов (во временном значении по ряду дисциплин в три раза превышающем объем аудиторной работы). Но при этом не учитывается, обучены ли они технологиям самостоятельной работы и созданы ли в вузе необходимые для этого общесистемные условия. Например, компетенция ПК-4 (*«способность к выявлению специфики психического функционирования человека с учетом его принадлежности к этнической, профессиональной и другим социальным группам»*) вряд ли может самостоятельно сформироваться у бакалавров только при эпизодическом присутствии их в различных социальных пространствах. Чтобы компетенция ОК-1 (*«способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции»*) смогла сформироваться у студентов, необходимо создать в вузе специальные условия. Например, для активного участия студентов в волонтерском движении необходимо решить многие организационные вопросы.

Итак, неопределенность целеполагания подготовки бакалавров обнаруживается по многим параметрам. Как к этому относиться? Как к любой форме неопределенности – стремиться к ее преодолению. При этом следует признать, что в решении проблем подготовки бакалавров-психологов фактор неопределенности сыграл и позитивную роль, основанную на многозначности и дихотомической его феноменологии⁴. Например, вынужденный поиск оптимального выхода из неопределенности целеполагания профессиональной подготовки бакалавров стал стимулом для устранения заблуждений, излишних упований по отношению к работе практических психологов. Потребовалось уточнение функций, реальных возможностей психологических служб в различных социальных сферах. Неопределенность целеполагания стимулировала разработку новых стратегий и развивающих дидактических технологий. Мотивация преодоления неопределенности в данной ситуации стимулировала творческую активность преподавателей и административных служб вузов. Поистине, нет худа без добра!

⁴ Неопределенность относится к атрибутивным свойствам любой психической реальности, но особенно когнитивной сферы. В психологии она рассматривается во многих ракурсах: как фактор динамики деятельности, процессов, состояний. Определенность составляет сущность проявления свойств личности. Проявление неопределенности возможно на уровне структуры любого вида деятельности (целеполагания, операционно-технологического, контрольно-оценочного и др.). Проявления неопределенности в информационной составляющей профессиональной деятельности позволяют включать ее в реестр основных методологических принципов современной психологической науки и психологической практики. Особое место в спектре изучения действия фактора неопределенности занимают работы, соотносящие ее с творческой активностью, связывающие проявления толерантности к неопределенности с креативностью [8; 16].

Риски в отборе содержания и дидактических технологий подготовки бакалавров-психологов

Проблемой систематизации принципов отбора содержания (необходимого и достаточного для личностного и профессионального развития) подготовки психологов из мультипарадигмального информационного пространства психологической науки и разноплановой предметной психологической практики серьезно озабочено психологическое сообщество. Например, сотрудниками МГППУ разрабатываются программы и технологии подготовки психологов для социальной сферы на основе принципа: *стандарт деятельности психолога определяет стандарт его вузовской подготовки* [5; 6; 9; 12].

Однако большинство вузов включают в учебные программы, вне зависимости от направления специализации, равное содержание подготовки бакалавров к решению задач по всем видам деятельности психолога (практическая, научно-исследовательская, педагогическая, организационно-управленческая), указанных в ФГОС. То есть наблюдается тенденция весь объем информационного содержания, какой был включен в пятилетние сроки обучения, «втиснуть» в программы и для бакалавров.

Некоторые вузы, наоборот, за счет углубленного изучения отдельных видов деятельности психологов обеспечивают узкий профиль специализации бакалавров, рискуя при этом общей их профессиональной состоятельностью. Выпускники этой модели бакалавриата быстро осознают этот риск и начинают дополнительно ходить на платные всякого рода психологические тренинги, курсы, семинары. Но последние чаще всего отличаются фрагментарным содержанием и не всегда используют совершенные технологии обучения 5.

Еще одним риском подготовки бакалавров следует считать стремление разработчиков учебных программ включать содержание дисциплин «модных», «экономически выгодных», «востребованных для решения проблем сегодняшнего дня». При этом игнорируется основной принцип любого образования – *«нацеленность не только на ближайшее будущее, но и на отдаленную перспективу»*. Такие тенденции чаще всего можно обнаружить в учебных программах прикладных бакалавриатов.

Ситуация с неопределенностью принципов отбора содержания и выбора вариативных дисциплин создала риск возникновения «клиповой»⁶ модели подготовки будущих психологов. Теоретически и экспериментально доказано, что процессы восприятия порождают психологические когнитивные структуры (А.И. Миракян). Если студенты постоянно воспринимают в учебных дисциплинах фрагменты расчлененного информационного целого, да еще с «неизбежной неопределенностью и пустотами

5 Появившийся массовый рынок психологических услуг (консультирование, психотерапия, тренинги личностного роста, коммуникативного, интеллектуального развития, психологическая подготовка менеджеров и депутатов и т. д. и т. п.) создал ситуацию стихии и неопределенности в психологической практике. Если проанализировать рекламы этого рынка, то чего там только не предлагается – вплоть до методик психодиагностики «россыпью».

6 «Clip» в переводе с английского обозначает «стрижка; быстрота (движения); вырезка (из газеты); отрывок из фильма, нарезка». Употребление терминов «клиповая культура», «клиповое мышление», «клиповая технология» и т. д. ни в коем случае не несет в себе только негативную оценку. Как и любая реальность, содержащая в себе элементы социальной детерминации, клиповые процессы дихотомичны и не допускают категоричных оценочных суждений по принципу «добро или зло» [13].

когнитивного пространства» (В.П. Зинченко), то это и создает у них фрагментарность представлений, изолированность, несвязность в частях целого образа психологических реальностей, «клиповое» мышление и «клиповое» профессиональное самосознание. Но самое главное – это порождает у студентов иллюзии о возможности воздействовать так же фрагментарно, эпизодически на отдельные части психологической реальности. Поэтому интенсивность распространения в подготовке психологов «клипового» формата обучения должна настораживать и стать предметом особого исследования.

Еще одним риском является отбор содержания учебных дисциплин без учета доступности его освоения студентами на уровне репродуктивного или творческого формата обучения. В тексте ФГОС бакалавров-психологов по направлению 37.03.01 «Психология» терминами, характеризующими будущую их деятельность и профессиональные компетенции, являются: «участие в решении типовых задач»; «использование стандартных пакетов программного содержания». То есть специально подчеркивается репродуктивность их деятельности по сравнению с выпускниками магистратуры. Возникает ситуация, когда подготовка к репродуктивной деятельности бакалавров тоже может проходить в репродуктивном формате обучения. Но это противоречит общему принципу высшего профессионального образования – неперенной его творческой направленности. Получается, что бакалавра-психолога сначала обучаем репродуктивности деятельности, а уж потом в магистратуре – творческой направленности. А кто не пойдет в магистратуру, тот творчеству научится самостоятельно, если «жизнь заставит». Но ведь творческая составляющая любой профессиональной подготовки – это неизбежность, обусловленная генетическими задачами человечества. Поэтому и на этапе бакалавриата невозможно отказываться от принципов развивающего обучения, эффективность которого давно доказана психологической, педагогической наукой и методологией высшего образования [4; 5; 9; 11; 14].

Неразрывно связанным с предыдущим является *риск оставить без внимания полноценное развитие личности бакалавров в процессе вузовской подготовки*. Профессия психолога специфична, но особо следует выделить то, что «инструментом его деятельности» являются профессионально значимые интеллектуальные, эмоциональные, волевые качества. «Нельзя дать другому человеку того, чего сам не имеешь» – прописная истина.

Ю.М. Забродин и В.Э. Пахальян, анализируя проблемы личностного и творческого потенциала практических психологов, указывают на «скрытый брак» – отсутствие в программах подготовки психологов требований к личности того, кто будет оказывать психологические услуги «заказчикам», «потребителям» [6]. К сожалению, из-за сокращения времени аудиторных форм обучения бакалавров и, следовательно, дефицита межличностного общения преподавателей с ними утрачивается возможность видеть проявления их личностных качеств и, соответственно, влиять на их «личностный рост». Благие упования на возможности дистанционного обучения, на самостоятельную работу не могут компенсировать недостаточность непосредственного общения с преподавателями в личностно-профессиональном становлении студентов. Есть риск своевременно не обнаружить «скрытый брак» в развитии профессионально важных качеств личности будущих психологов.

Возможности выхода из создавшейся ситуации с подготовкой бакалавров, будущих психологов

Психологическая наука и практика могут соответствовать запросам общества, если они решают три основных группы задач: вскрывают причины кризисных явлений и событий; разрабатывают адекватные и действенные способы решения возникших проблем; с высокой степенью достоверности прогнозируют последствия этих действий.

Что касается методологии (принципы, способы, методы и правила) устранения рисков в подготовке бакалавров-психологов, то здесь перспективной может быть теоретическая и технологическая разработка содержания, а также дидактики обучения на основе *принципа единства «философии практики» и психологической науки*. Л.С. Выготский писал: «В психологии практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судьей теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы» [2, с. 387]. Для того чтобы продуктивно развиваться психологическая теория должна включиться в контекст психологической практики и сама включать эту практику в свой контекст. Нарушение принципов диалектической взаимозависимости психологической науки и практики в подготовке бакалавров-психологов чревато существенными рисками снижения качества их профессиональных компетенций [14, с. 142].

Методологический анализ проблем подготовки будущих психологов требует рассмотрения взаимосвязи психологической науки и практики в аспекте истории их возникновения. Ф.Е. Василюк подчеркивает, что ситуативно-исторический тип такого анализа должен быть «философским, содержащим широкие умозрения, общий взгляд на мир и на человека, с позиций которого можно отнестись к тем представлениям о мире и человеке, которые культивируются в данный момент в психологии» [1, с. 173–174]. Ситуацию психологической практики и подготовку студентов к ней необходимо рассматривать в контексте современных социально-экономических изменений⁷. Однако при этом всегда нужно помнить *о миссии любой системы образования – нацеленности ее не только на ближайшее, но и на отдаленное будущее*. Должен быть стратегический подход в подготовке бакалавров с учетом места психологи в системе других наук и профессиональных практик [14, с. 143–144].

Значимым методологическим принципом устранения рисков в профессиональной подготовке психологов, особенно в кризисные, переходные периоды, должен стать философский анализ всех наук о человеке, соблюдение *принципа их интеграции по отношению к трем «полярным представлениям» о человеке: 1) функциональный элемент социальной системы; 2) свободная и суверенная личность; 3) организм*. Поэтому среди дисциплин (модулей), относящихся к базовой части программ бакалавриата, независимо от его вида и направления, должны в должной мере присутствовать все эти три составляющие. Это позволит при подготовке практических психологов осуществлять междисциплинарные связи между естественными и общественными науками, предоставит студентам

⁷ Многие люди оказались фактически в экстремальных условиях смены экономической, политической формации, сопровождавшейся безработицей, утратой нравственных ценностей, привычных сфер общения, изменения мировоззренческих установок, разрушения институтов социальной помощи и защиты. К этому следует добавить природные катаклизмы, территориальный распад государства, возникновение религиозных распрей, локальных кровопролитных национальных войн. Все это вызвало поток посттравматических состояний, с которыми людям оказалось самостоятельно не так-то просто справиться [15].

возможность осознать местоположение психологии в общей системе наук, сформировать их мировоззренческие позиции (Б.М. Кедров).

Преодоление неопределенности подготовки бакалавров-психологов может быть успешным, если при разработке учебных программ будет в полной мере соблюдаться принцип – *четкость представлений о происхождении теоретических знаний, какими они пользуются в своей практической работе*. Дело в том, что психологическая реальность настолько разнообразна, так многочисленны ее интерпретации, что студентам трудно разобраться в истинности, научной достоверности этих знаний. Многие понятия, раскрывающие закономерности психики человека, попадая в пространство практической психологии, «нагружаются новым содержанием» (И.В. Дубровина). Психологическая практика имеет давнюю, уходящую в века историю, поэтому в ней скопился огромный массив знаний, требующий основательной проверки на научную истинность.

Студенты должны осознавать необходимость изучения теоретических концепций с целью «вмонтирования» их в будущую профессиональную деятельность. Они должны понимать, что использование широко разрекламированных психотехник для быстрого получения видимого результата чревато непредсказуемыми последствиями и может привести к дискредитации их профессионализма, к риску остаться на уровне кустарного мастерства, не удовлетворяющего как их самих, так и работодателей.

Готовясь к любым видам деятельности – психодиагностической, просвещенческой, коррекционной, профилактической, студенты должны четко осознавать не только степень своей информированности о том, *что делать, для чего, как*, но и в глубине души переживать состояние своего незнания, своих реальных возможностей, иметь потребность в расширении «зоны дальнейшего профессионального роста». Знание законов развития, постоянная опора на них в работе практического психолога – вот гарантия реализации принципа этой профессии: «не навреди».

В контексте повышения качества профессиональной подготовки бакалавров-психологов необходимо особое внимание уделять *принципам дидактики развивающих занятий, разработке специальных программ* становления их профессионального мышления. Исследования особенностей когнитивной сферы студентов психологов дают основания говорить о некотором преобладании у них эмоционального интеллекта, а также о тенденциях проявления «клипового мышления» и «клипового сознания» [13].

В заключение можно сказать, что неопределенность целеполагания и риски в подготовке бакалавров-психологов можно преодолеть на основе *стратегии интенсификации* учебно-воспитательных процессов обучения и воспитания психологов и на основе *модернизации управления в регионах подготовки этой профессии*.

Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
2. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Соч.: В 6 т. Т. I: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 436 с.
3. *Гребнев Л.С.* Присоединение России к Болонскому процессу во многом оказалось формальным // Нижегородское образование. 2011. № 3. С. 6–9.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
5. *Забродин Ю.М., Леонова О.И., Волошина И.А.* О разработке профессионального стандарта специалиста в области педагогической психологии (деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся) [Электронный ресурс] // Психологическая

Чиркова Т.И. Подготовка бакалавров-психологов: неопределенность целеполагания, риски и возможности их преодоления // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 2. С. 14–23.

Chirkova T.I. Bachelors in Psychology: the uncertainty of goal-setting, risks and possible ways to overcome them // Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 2, pp. 14–23.

наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Zabrodin_Leonova_Voloshina.phtml (дата обращения: 11.04.2015).

6. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* К вопросу о необходимости разработки стандарта профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология» // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 100–106.

7. *Зинченко В.П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 11–20.

8. *Корнилова Т.В.* «Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылка креативности» // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 3–13.

9. *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. Т.6. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 17.06.2015).

10. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.10.2014 № 34320) [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170164.

11. *Ребрин О.И.* Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ Уральского Федеративного университета. Екатеринбург: ООО «Издательский Дом «Ажур», 2012. 24 с.

12. *Рубцов В.В.* О разработке профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot_redaktora.phtml (дата обращения: 11.04.2015).

13. *Семеновских Т.В.* Клиповое мышление – феномен современности. Оптимальные коммуникации. [Электронный ресурс] // URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 20.12.2014).

14. *Чиркова Т.И.* Методологические основы психологии: Учебное пособие к практическим и семинарским занятиям для студентов психологических факультетов. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2014. 416 с.

15. *Чиркова Т.И.* Психология разрушения: Монография. М.: ИНФРА-М, 2015. 192 с.

16. *Чиркова Т.И., Кочнева Е.М.* Фактор неопределенности в высшем образовании: контуры проблемы // Известия РАО. 2011. № 2. С. 114–125.

Bachelors in Psychology: the Uncertainty of Goal-setting, Risks and Possible Ways to Overcome them

Chirkova T.I.,

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chair of Social and Organizational Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, E-mail: tm.ch@mail.ru

The paper analyzes the uncertainty of goal-setting in the preparation of bachelors in Psychology to social work; the structure of competences, the final examination criteria for graduates. We describe the risks in training programs in the selection of the content and teaching technologies: lack of the principles of academic and applied bachelor content distinction; risk of a “clip” format of teaching students due to the shortage of time for the acquisition of the academic disciplines content; the risk of “hidden defect” in the development of professionally important qualities in graduates. We outline the methodology to overcome these risks: the implementation of the principle of the unity of the “philosophy of practice” and the science of psychology; the standard of the psychologist work should be the basis of the content selection and didactic training of psychologists; the principle of integration of the human sciences is a functional element of the social system, free and sovereign personality, and individual organism.

Keywords: training, bachelors in Psychology, standards, curricula, didactic, competence, uncertainty, risk, overcoming methodology.

References

1. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological analysis in Psychology]. Moscow: MGPPU; Smysl, 2003. 240 p.
2. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of psychological crisis]. In Vygotskii L.S. *Soch.: v 6 t. [Works in 6 volumes]*. Vol. I: Voprosy teorii i istorii psikhologii [Questions of theory and history of psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 436 p.
3. Grebnev L.S. Prisoedinenie Rossii k Bolonskomu protsessu vo mnogom okazalos' formal'nym [Russia's accession to the Bologna process was largely formal]. *Nizhegorodskoe obrazovanie [Education in Nizhny Novgorod]*, 2011, no. 3, pp. 6–9.
4. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of developmental teaching: the Experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
5. Zabrodin Yu.M., Leonova O.I., Voloshina I.A. O razrabotke professional'nogo standarta spetsialista v oblasti pedagogicheskoi psikhologii (deyatelnost' po psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu obuchayushchikhsya) [Elektronnyi resurs] [About the development of professional standard of specialist in the field of educational psychology (activity on psychopedagogical support of students)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 3. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/3/Zabrodin_Leonova_Voloshina.phtml (Accessed: 11.04.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Zabrodin Yu.M., Pakhal'yan V.E. K voprosu o neobkhodimosti razrabotki standarta professional'noi perepodgotovki po spetsial'nosti «Prakticheskaya psikhologiya» [To the question

about the necessity of developing a standard of professional retraining on a speciality "applied psychology". *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Journal of practical psychology of education], 2011, no. 4, pp. 100–106.

7. Zinchenko V.P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya traditsiya? [Tolerance for uncertainty: the news or psychological tradition?]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2007, no. 6, pp.11–20.

8. Kornilova T.V. Tolerantnost' k neopredelennosti i intellekt kak predposylka kreativnosti [Tolerance for uncertainty and intelligence as a prerequisite for creativity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2010, no. 5, pp. 3–13.

9. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the modernization of the main professional educational programs training of pedagogical staff in accordance with professional standard of the teacher: suggestions for implementation of the activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed: 17.06.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

10. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2014 № 946 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 37.03.01 Psikhologiya (uroven' bakalavriata)» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 15.10.2014 № 34320) [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education and science dated 07.08.2014 No. 946 "On approval of the Federal state educational standard of higher education in the field of training 37.03.01 Psychology (undergraduate level)" (Registered in Ministry of justice of Russia 15.10.2014 No. 34320)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170164 (In Russ.).

11. Rebrin O.I. Ispol'zovanie rezul'tatov obucheniya pri proektirovanii obrazovatel'nykh programm Ural'skogo Federativnogo universiteta [The use of learning outcomes when designing educational programs of the Ural Federal University]. Ekaterinburg: OOO «Izdatel'skii Dom «Azhur», 2012. 24 p.

12. Rubtsov V.V. O razrabotke professional'nykh standartov rabotnikov obrazovaniya i sotsial'noi sfery [Elektronnyi resurs] [About the development of professional standards of educators and social sphere]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 3, Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/3/ot_redaktora.phtml (Accessed: 11.04.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).

13. Semenovskikh T.V. Klipovoe myshlenie – fenomen sovremennosti. [Elektronnyi resurs] [Clip thinking – a phenomenon of modernity]. *Optimal'nye kommunikatsii* [Optimal communication], 2013, Available at: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (Accessed: 20.12.2014). (In Russ.).

14. Chirkova T.I. Metodologicheskie osnovy psikhologii: Uchebnoe posobie k prakticheskim i seminarskim zanyatiyam dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov [Methodological bases of psychology: study guide to the practical training and seminars for students of psychological faculties]. Moscow: Vuzovskii uchebnik: INFRA-M, 2014. 416 p.

15. Chirkova T.I. Psikhologiya razrusheniya [Psychology of destruction]. Moscow: INFRA-M, 2015. 192 p.

16. Chirkova T.I., Kochneva E.M. Faktor neopredelennosti v vysshem obrazovanii: kontury problemy [Uncertainty factor in higher education: the contours of the problem]. *Izvestiya RAO* [Proceedings of the Russian Academy of education], 2011, no. 2, pp. 114–125.