

ISSN (online): 2074-5885

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

Психологическая наука

и образование

psyedu.ru

Psychological Science

and Education

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

2017. Том 9. № 1

2017. Vol. 9, no. 1

Содержание журнала

«Психологическая наука и образование psyedu.ru»

№ 1, 2017

Авторы и названия статей	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Зак А.З., Сорокова М.Г.</i> Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач)	1–14
<i>Укропова А.В.</i> Развивающие образовательные ситуации во внеурочной деятельности младших школьников первых и вторых классов	15–22
<i>Станевский А.Г., Столярова З.Ф.</i> Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху	23–37
<i>Маркова С.М., Цыплакова С.А.</i> Профессиологические основы педагогического образования	38–43
<i>Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р.</i> Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений	44–53
<i>Шабаловская М.В., Бохан Т.Г., Радишевская Л.В., Ульянич А.Л.</i> Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых	54–65
<i>Лубовский Д.В., Плесневич С.Г.</i> Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов	66–74
<i>Михайлова (Козьмина) Я. Я.</i> Педагогические представления матерей первоклассников	75–85
<i>Алиева Т.И.</i> Понимание педагогами дошкольного образования содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности. Часть вторая	86–95
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
<i>Клопотова Е.Е.</i> Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников	96–105
<i>Кондратьев М.Д.</i> Особенности временной перспективы одаренных подростков и их сверстников	106–114
<i>Корлякова С.Г.</i> Психофизиологические механизмы формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов	115–124
КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Шмелева Н.В., Бабаева А.В.</i> Деонтологические аспекты восприятия лиц с ограниченными возможностями в контексте современной культуры	125–134
РАЗРАБОТКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	
<i>Забродин Ю.М., Пахальян Э.В.</i> Психологическое просвещение в контексте содержания ФГОС и стандартов профессиональной деятельности	135–147

Contents
e-journal “Psychological Science and Education”
no. 1-2017

<i>Aurthors and papers</i>	<i>Pages</i>
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
<i>Zak A.Z., Sorokova M.G.</i> Assessing the Level of Cognitive and Regulatory Metasubject Competences of Primary School Graduates	<i>1–14</i>
<i>Ukropova A.V.</i> Developing Educational Situations in Off-hour Activity of Junior Schoolchildren of the First and Second Classes	<i>15–22</i>
<i>Stanevsky A.G., Stolyarova Z.F.</i> The Difficulties of Adapting the Main Educational Program for University Students with Disabilities Hearing	<i>23–37</i>
<i>Markova S.M., Tsypalakova S.A.</i> Professiological Bases of Professional Pedagogical Education	<i>38–43</i>
<i>Miroshnichenko A.A., Merzlyakova D.R.</i> Regional Strategy of Preservation and Strengthening of the Psychological Health of Participants of Educational Relations	<i>44–53</i>
<i>Shabalovskaya M. V., Bokhan T. G., Radishevskaya L.V., Ulianich A.L.</i> Value-meaning Barriers in Research Activity of Junior Scientists	<i>54–65</i>
<i>Lubovsky D.V., Plesnevich S.G.</i> Teachers’ Views of Formation of Pupils Personal Educational Outcomes	<i>66–74</i>
<i>Mikhaylova (Kozmina) Y.Y.</i> Pedagogical Parental Beliefs of the First-graders’ Mothers	<i>75–85</i>
<i>Alieva T.I.</i> Teachers’ Understanding of Preschool Curriculum of Cultural Practices for Children and Adult Research Activities. Part two	<i>86–95</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
<i>Klopotova E.E.</i> Features of Value Orientations of Modern Preschoolers	<i>96–105</i>
<i>Kondratyev M.D.</i> Features of Time Perspective of Gifted Adolescents and their Peers	<i>106–114</i>
<i>Korlyakova S.G.</i> Psychophysiological Mechanisms of Coordination Component of Psychomotor Abilities of the Musicians	<i>115–124</i>
CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF SPECIAL NEEDS	
<i>Shmeleva N.V., Babaeva A.V.</i> Deontological aspects of perceiving people with disabilities in the context of contemporary culture	<i>125–134</i>
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL STANDARTS	
<i>Zabrodin Yu. M., Pakhalyan V.E.</i> Psychological Education in the Context of the Professional Standard for Teachers and Professional Standards	<i>135–147</i>

Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач)

Зак А.З.,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия, jasmine67@mail.ru

Сорокова М.Г.,

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, marsor@mail.ru

Изложены методы оценки сформированности метапредметных компетенций как результатов освоения детьми познавательных и регулятивных универсальных учебных действий. Впервые представлены: 1) методика «Рассуждение» (А.З. Зак), включающая в себя четыре задания, которые предназначены для оценки сформированности у выпускников начальной школы (на материале решения сюжетно-логических задач) когнитивных метапредметных компетенций, связанных с логическим действием построения рассуждений и с построением способа решения проблем поискового характера, и регулятивных метапредметных компетенций, связанных с осуществлением познавательной рефлексии способа решения и с планированием ребенком своих действий; 2) результаты выполнения заданий этой методики пятиклассниками (в начале учебного года) ряда обычных муниципальных школ и одной гимназии; 3) статистический анализ полученных данных (М.Г. Сорокова), доказывающий надежность методики «Рассуждение» и ее дифференциальную валидность как способность выявлять различия по социально-демографическому фактору «категория учащихся».

Ключевые слова: познавательные и регулятивные метапредметные компетенции, сюжетно-логические задачи, выпускники начальной школы, стандартизация выборки, расщепленная надежность, внутренняя согласованность, дифференциальная валидность.

Для цитаты:

Зак А.З., Сорокова М.Г. Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 1-14 doi: 10.17759/psyedu.2017090101

For citation:

Zak A. Z., Sorokova M.G. Assessing the Level of Cognitive and Regulatory Metasubject Competences of Primary School Graduates [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 1-14 doi: 10.17759/psyedu.2017090101. (In Russ., abstr. in Engl.)

В новом Стандарте НОО [16] впервые сформулированы требования к метапредметным результатам освоения детьми основной образовательной программы начальной школы. Реализация этих требований предполагает развертывание сложной научно-практической работы по психологическому сопровождению реализации Стандарта в начальном школьном образовании.

Для разработки вопросов такого сопровождения научные сотрудники Психологического института РАО, Московского городского психолого-педагогического университета и учителя школы № 91 г. Москвы* совместно выполнили в самом начале 2011/2012 учебного года исследование, в котором участвовали около 2000 пятиклассников сорока школ г. Москвы. Его цель состояла в оценке сформированности у выпускников начальной школы метапредметных компетенций разного рода и апробации соответствующих диагностических методик.

Наша экспериментальная работа проводилась в рамках этого масштабного исследования. Ее цель состояла в оценке сформированности у выпускников начальной школы (работа проводилась с пятиклассниками в начале учебного года) метапредметных компетенций как результатов освоения детьми познавательных и регулятивных универсальных учебных действий путем апробации новой методики. В экспериментах участвовали две выборки школьников: стандартизационная ($n_1=1356$, учащиеся из сорока школ Центрального округа Москвы: 679 мальчиков и 677 девочек) и контрольная ($n_2=88$, учащиеся из многопрофильной гимназии Западного округа Москвы: 46 мальчиков и 42 девочки). Следует отметить, что для поступления в пятый класс гимназии нужно пройти специальный отбор, в частности, по тестам умственного развития.

*Сотрудники ПИ РАО: Адашкина А.А., к. пс. н.; Высоцкая Е.В., к. пс. н.; Горбов С.Ф., к. пс. н.; Зак А.З., д. пс. н.; Мелик-Пашаев А.А., д. пс. н.; Новлянская З.Н., к. пс.н.; Обухова О.Л., к. пс. н.; Поливанова Н.И., к. пс. н.; Ривина И.В., к. пс. н.; Улановская И.М., к. пс. н.; Цукерман Г.А., д. пс. н.; Чудинова Е.В., к. пс. н. Сотрудники МГППУ: Гуружапов В.А., д. пс. н.; Савельева О.В., к. пс. н.; Соколов В.Л., к. пс. н.; Митина О.В., к. пс. н. Учителя школы № 91: Романеева М.П., Суховерша Л.А., Табачникова Н.Л.

Нулевая гипотеза исследования состояла в следующем: между результатами испытуемых двух выборок статистически значимые различия отсутствуют, поскольку (несмотря на высокий уровень умственного развития испытуемых второй выборки) в начальной школе дети обеих выборок обучались по традиционной программе.

Согласно альтернативной гипотезе, различия между результатами испытуемых двух выборок статистически значимые, поскольку (несмотря на обучение всех детей по традиционной программе) во второй выборке были дети только с высоким уровнем умственного развития, что не может не повлиять на повышение уровня сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций.

Для проведения групповых экспериментов была разработана методика «Рассуждение». Каждому ученику класса давался лист с условиями задач четырех заданий.

Задание 1

1. Две девочки были в куртках, а одна — в пальто. В чем была одета Надя, если Маша с Катей и Катя с Надей были одеты по-разному?

2. Две девочки вышивали: одна – красными нитками, другая – синими. Какие нитки были у Наташи, если Ольга не вышивала синими нитками?

3. Четыре дня в мае была разная погода: 2, 4, 7 и 8. В один день было холодно и дождливо, в другой – тепло и сухо, в третий – тепло и дождливо, 4 мая пошел снег. 2 и 7 мая было тепло, 2 и 8 – дождливо. В какой день было сухо и тепло?

4. Юра сильнее Вити. Юра слабее Васи. Боря слабее Юры. Кто сильнее всех?

Задание 2

5. Два мальчика занимались боксом, один – борьбой. Чем занимался Юра, если Коля и Юра, Коля и Саша занимались разными видами спорта?

6. Три девочки учились музыке: одна играла на скрипке, одна на гитаре, одна на флейте. На чем играла Наташа, если Марина и Галя играли на разных инструментах: на гитаре и на флейте?

7. Три девочки собирали марки: две – о минералах и одна – о птицах. Какие марки собирала Аня, если у Иры и Ани, Иры и Оли были разные марки?

Мнения о задачах

Несколько учеников IV класса решили эти задачи и обменялись мнениями.

Таня сказала: «Задачи 5, 6 и 7 похожи».

Коля не согласился: «Задачи 5, 6 и 7 разные».

Вика: «Думаю, что похожи задачи 5 и 6, а задача 7 от них отличается».

Катя: «Считаю, что похожи задачи 5 и 7, а задача 6 от них отличается».

Нина: «Уверена, что похожи задачи 6 и 7, а задача 5 от них отличается».

Кто из учеников прав?

Задание 3

8. В слове «КОЖА» переставили буквы и получилось слово «ОКАЖ». Такая же перестановка была сделана в слове «ВИЛЫ». Что получилось?

9. В слове «ПОРКА» переставили буквы и получилось слово «ОПКРА». Такая же перестановка была сделана в слове «ЗАКОН». Что получилось?

10. В слове «МАЛИНА» переставили буквы и получилось слово «АМИЛАН». Такая же перестановка была сделана в слове «СЕДОКИ». Что получилось?

11. В слове «КАРАНДАШ» переставили буквы и получилось слово «АКАРДНША». Такая же перестановка была сделана в слове «СТРАНИЦА». Что получилось?

Задание 4

12. Карандаш толще ручки и длиннее фломастера. Карандаш тоньше фломастера и короче ручки. Какой предмет тоньше всех и какой короче всех?

13. Юра и Оля Еловы, Юра и Оля Азовы сидели на скамейке. Оба Юры были рядом и оба Азовых были рядом. Где была (в середине или с краю) Оля Елова?

14. Ребята вышли одновременно: Боря из Тулы в Киев, Саша из Киева в Рузу, Гена из Рузы в Тулу. Через 2 дня оказалось: Саша ближе к Киеву, чем Боря к Туле; Гена дальше от Рузы, чем Боря от Тулы. Кто шел медленнее всех?

15. Миша бегаёт быстрее Оли, прыгает выше Ани и ныряет лучше Юры. Миша прыгает ниже Оли, ныряет хуже Ани и бегаёт медленнее Юры. Кто бегаёт медленнее всех, кто прыгает ниже всех, кто ныряет хуже всех?

* * * * *

Каждое из представленных четырех заданий имеет особый смысл для оценки сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций как результатов освоения, соответственно, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий.

Задание 1 предназначено для оценки сформированности познавательной метапредметной компетенции, связанной с логическим действием построения рассуждений (при решении сюжетно-логических задач).

В основе построения этого задания лежали положения формальной логики о видах суждений [см., напр.: 8]. Так, по содержанию предиката простые суждения делятся, в частности, на атрибутивные (суждения свойства) и реляционные (суждения отношения). По качеству простые суждения отмеченных видов характеризуются как утвердительные и отрицательные. По характеристике отношений реляционные суждения могут быть симметричными и асимметричными.

Для того чтобы более полно оценить сформированность данной компетенции, детям предлагаются задачи, составленные из суждений разного вида: в первой и третьей используются утвердительные атрибутивные суждения, во второй – отрицательные атрибутивные суждения, в четвертой – асимметричные реляционные суждения.

Неверное решение всех задач характеризует нулевой (относительно предложенных задач) уровень сформированности данной компетенции, верное решение одной задачи – первый уровень, двух задач – второй уровень, трех задач – третий, четырех задач – четвертый уровень. Только последний уровень свидетельствует об успешном выполнении данного задания.

Задание 2 предназначено для оценки сформированности регулятивной метапредметной компетенции, связанной с осуществлением познавательной рефлексии при решении задач, в частности, сюжетно-логических.

В основе построения этого задания лежали положения о двух видах познавательной рефлексии при решении задач (содержательной и формальной), представленные в трудах В.В. Давыдова [3]. В соответствии с этими положениями нами была разработана

двухчастная экспериментальная ситуация [6], модификация которой использовалась в работах на неучебном материале [11] и учебном материале [2; 14].

В первой ее части предлагалось решить три задачи двух классов (первая и третья задачи были построены и решались на основе одного принципа, вторая задача – на основе другого принципа). Во второй части при верном решении всех задач их предлагалось сгруппировать.

Если в основе группировки лежали внешние особенности условий задач, то принималось, что при решении задач осуществлялась формальная рефлексия. Если за основу группировки принималось внутренне родство задач (единый принцип их построения и решения), то это свидетельствовало об осуществлении содержательной рефлексии.

В данном задании сначала нужно было решить задачи: две из них (задачи 5 и 7) построены по одному принципу, одна (задача 6) – по-другому. Затем требовалось выбрать одно мнение об этих трех задачах из пяти предложенных.

При верном решении задач выбор четвертого мнения характеризует осуществление содержательной рефлексии и свидетельствует о достаточной (применительно к предложенным задачам) сформированности данной компетенции. В этом случае выполнение задания 2 считается успешным.

При верном решении задач выбор любого мнения кроме четвертого характеризует осуществление формальной рефлексии и свидетельствует о недостаточной сформированности данной компетенции. В этом случае выполнение задания считается неуспешным.

При неверном решении хотя бы одной задачи выбор любого мнения считается недействительным. В этом случае задание считается невыполненным.

Задание 3 предназначено для оценки сформированности познавательной компетенции, связанной с построением способа решения проблем поискового характера (на материале сюжетно-логических задач).

В основе построения этого задания лежали представленные в трудах С.Л. Рубинштейна [13] и В.В. Давыдова [3] положения о двух способах (теоретическом, общем, и эмпирическом, частном) решения поисковых проблем. В соответствии с характеристиками отмеченных способов была разработана экспериментальная ситуация (см., например, В.В. Давыдов, В.Н. Пушкин [4]), где предлагается решить серию задач одного класса, т. е. построенных на основе единого принципа.

Верное решение всех задач данного задания характеризует осуществление общего способа и свидетельствует об относительно достаточной сформированности данной компетенции и успешном выполнении задания 3.

Верное решение лишь трех, двух или одной задачи характеризует осуществление частного способа и свидетельствует об относительно недостаточной сформированности данной компетенции и неуспешном выполнении задания 3.

Задание 4 предназначено для оценки сформированности регулятивной компетенции, связанной с планированием ребенком своих действий (при решении сюжетно-логических задач). Такое планирование зависит от развития способности действовать «в уме» [см., напр.: 5; 7].

В основе построения этого задания лежали представленные, в частности, в трудах Я.А. Пономарева [см., напр.:12] положения о двух видах планирования при решении поисковых проблем (целостном и частичном). Им была разработана общая схема двухчастной экспериментальной ситуации, когда в первой части предлагается освоить некоторое простое действие, а во второй части – решить несколько задач на построение последовательности этих действий.

В рамках данного задания детям предлагалось решить четыре задачи, при решении которых требовалось оперировать все большим числом суждений в мысленном плане и тем самым выполнять более сложные рассуждения, чем в предыдущих заданиях.

Неверное решение всех задач характеризует нулевой уровень сформированности данной компетенции. Верное решение одной задачи характеризует первый уровень сформированности, верное решение двух задач – второй уровень, верное решение трех задач – третий уровень, верное решение всех задач характеризует четвертый уровень. Только в последнем случае выполнение задания 4 считается успешным.

Описательная статистика. Среди показателей описательной статистики определялись число и процент верных ответов, неверных ответов и отказов решить каждую из 15 задач данной методики.

В выборке школ число верных ответов в задачах 1, 2, 3, 5, 7 составляет около 50–60 %, в задаче 4 оно максимальное (82,2 %), в задачах 6, 8, 9, 10, 11, 13 оно находится в диапазоне 60–75 %. Наименьшее число правильных ответов – в задачах 12, 14, 15, где оно не превышает 30 %. В задачах 14 и 15 также максимальное количество отказов (12,4 % и 8,2 % соответственно). В остальных задачах число отказов не превышает 6,5 %.

В выборке гимназии число верных ответов в задачах 1–11 и 13 находится в диапазоне 73,9–95,5 %. Наиболее трудными оказались задачи 14 и 15: их решили 30,7 % и 26,1 % учащихся соответственно. Верно высказали мнение во втором задании 27,4 % респондентов стандартизационной выборки и 52,3 % – контрольной.

Сравнение результатов выполнения заданий методики учащимися школ и гимназии. Поскольку большинство измерений проведены по номинативным шкалам, мы сопоставили распределения результатов выполнения заданий 1, 2, 3 и 4 (табл. 1), а также сформированности четырех метапредметных компетенций в группах школ и гимназии (табл. 2) по критерию однородности Хи-квадрат [10; 15]. Во всех случаях получены статистически значимые различия на уровне значимости $p = 0,000$ ($p < 0,001$).

Таблица 1

Сравнение распределений результатов выполнения заданий методики «Рассуждения» в выборках школ и гимназии по критерию Хи-квадрат

Задание	Результат выполнения задания	Школы		Гимназия		Уровень значимости p
		Частота	Процент	Частота	Процент	
1	2	3	4	5	6	7
Задание 1	Выполнено успешно	328	24,2	46	52,9	0,000***
	Выполнено неуспешно	944	69,7	41	47,1	

	Отказ решить хотя бы одну задачу из четырех	83	6,1	–	–	
	Всего	1355	100	87	100	
Задание 2	Выполнено успешно	200	14,7	33	37,5	0,000***
	Выполнено неуспешно	264	19,5	28	31,8	
	Вообще не выполнено	756	55,8	27	30,7	
	Отказ решить хотя бы одну задачу из трех или выбрать мнение	136	10,0	–	–	
	Всего	1356	100	88	100	
Задание 3	Выполнено успешно	633	46,7	65	73,9	0,000***
	Выполнено неуспешно	624	46,0	23	26,1	
	Отказ решить хотя бы одну задачу из четырех	99	7,3	–	–	
	Всего	1356	100	88	100	
Задание 4. Рассуждения	Выполнено успешно	25	1,8	7	8,0	0,000***
	Выполнено неуспешно	1133	83,6	81	92,0	
	Отказ решить хотя бы одну задачу из четырех	198	14,6	–	–	
	Всего	1356	100	88	100	

Примечание. *** – различия значимы на уровне $p < 0,001$.

В гимназии значительно меньший процент учащихся выполнили задания 1 и 3 неуспешно, и значительно больший процент – успешно, по сравнению с учащимися школ, а отказов там нет вообще.

Относительно заданий 2 и 4 наблюдается сходная картина: в выборке гимназии значительно больший процент учащихся выполнили задание успешно, по сравнению с учащимися школ, и нет отказов. При этом, хотя процент неуспешно выполненных заданий 2

больше, чем в группе школ, но в сумме с вообще невыполненными заданиями они составляют 62,5 %, что меньше, чем сумма выполненных неуспешно, вообще невыполненных заданий и отказов в выборке школ (85,3 %).

Для задания 4 процент неуспешных выполнений (92,0 %) больше, чем в группе школ, но меньше, чем сумма выполненных неуспешно заданий и отказов в выборке школ (98,2 %). Таким образом, в целом учащиеся гимназии лучше справились со всеми заданиями методики.

Таблица 2

Сравнение распределений результатов сформированности четырех метапредметных компетенций, измеряемых методикой «Рассуждения», в группах школ и гимназии по критерию Хи-квадрат

Метапредметная компетенция	Уровень	Школы		Гимназия		Уровень значимости р
		Частота	Процент	Частота	Процент	
1	2	3	4	5	6	7
Компетенция 1: логическое действие построения рассуждений	Нулевой уровень	63	4,6	0	0	0,000***
	1-й уровень	214	15,8	10	11,5	
	2-й уровень	353	26,1	9	10,3	
	3-й уровень	397	29,3	22	25,3	
	4-й уровень	328	24,2	46	52,9	
	Всего	1355	100	87	100	
Компетенция 2: виды познавательной рефлексии	Отсутствие рефлексии	890	65,6	27	30,7	0,000***
	Формальная рефлексия	266	19,6	28	31,8	
	Содержательная рефлексия	200	14,8	33	37,5	
	Всего	1356	100	88	100	
Компетенция 3: способы решения проблем поискового характера	Нет решения	117	8,6	0	0,0	0,000***
	Решение частным способом	380	28,0	6	6,8	
	Решение общим способом	859	63,4	82	93,2	
	Всего	1356	100	88	100	
Компетенция 4:	Нулевой уровень	318	23,4	6	6,8	0,000***

виды планирования	1-й уровень	492	36,3	14	15,9
	2-й уровень	371	27,4	38	43,2
	3-й уровень	150	11,1	24	27,3
	4-й уровень	25	1,8	6	6,8
	Всего	1356	100	88	100

Примечание. *** – различия значимы на уровне $p < 0,001$.

Как видно из табл. 2, в гимназии нет учащихся с нулевым уровнем сформированности компетенции, связанной с логическим действием построения рассуждений, и меньший процент учащихся, имеющих 1-й, 2-й и 3-й уровни сформированности этой компетенции, но на 28,7 % больше учащихся, чем в группе школ, имеющих самый высокий, 4-й, уровень.

Аналогичные результаты характеризуют сформированность компетенции 4, связанную с планированием: в гимназии – меньший процент учащихся, у которых эта компетенция сформирована на нулевом или 1-м уровне, но больший процент учащихся, имеющих 2-й, 3-й и 4-й уровни сформированности, по сравнению с учащимися школ. Таким образом, учащиеся гимназии более успешны по сформированности обеих указанных компетенций.

Кроме того, в гимназии значительно больше процент учащихся, овладевших как формальной, так и содержательной рефлексией (компетенция 2), чем в школах, и на 34,9 % меньше учащихся, у которых познавательная рефлексия отсутствует.

Аналогично для компетенции 3: в гимназии на 29,8 % больше учащихся, выполнивших решение общим способом, и на 21,2 % меньше выполнивших частным способом, чем в группе школ, а те, у кого нет решения, отсутствуют. Следовательно, и здесь учащиеся гимназии демонстрируют лучшие результаты по сравнению с учащимися школ.

Уточнить полученные выше результаты позволило исследование различий между центральными параметрами совокупностей школ и гимназии для компетенций 1 и 4 при помощи критериев Манна–Уитни и Стьюдента и различий между стандартными отклонениями при помощи критерия Фишера, поскольку для этих компетенций уровень определяется количеством правильно решенных задач, и шкалы могут считаться количественными [9; 10; 15].

Заметим, что выборки школ для обеих компетенций не являются нормальными, поэтому более адекватно здесь применение непараметрического критерия Манна–Уитни, но в данном случае было интересно сопоставить результаты, полученные обоими методами, которые подтверждают друг друга.

В среднем, по обеим отмеченным компетенциям гимназия показала более высокие результаты (табл. 3), чем группа школ, стандартное отклонение для компетенции 1 там меньше ($p < 0,05$), т. е. результаты несколько ближе к среднему, а для компетенции 4 – не отличается от результатов группы школ.

Таблица 3

Сравнение средних и стандартных отклонений для компетенций 1 и 4 методики «Рассуждения» по критериям Манна–Уитни, Стьюдента и Фишера

Компетенция	Средние		Стандартные отклонения		Уровень значимости p		
	Школы (n ₁ = 1355)	Гимназия (n ₂ = 87)	Школы (n ₁ = 1355)	Гимназия (n ₂ = 87)	Манн-Уитни	Фишер	Стьюдент
Компетенция 1	2,52	3,20	1,15	1,03	0,000***	0,031*	0,000***
Компетенция 4	1,31	2,11	1,01	0,99	0,000***	0,085	0,000***

Примечание. * – различия значимы на уровне $p < 0,05$; *** – различия значимы на уровне $p < 0,001$.

Проверка надежности [1; 9] шкал методики осуществлялась двумя способами: при помощи вычисления показателя α Кронбаха как для отдельных субшкал (заданий 1–4), так и для теста в целом; при помощи проверки расщепленной надежности по объединенной выборке школ и гимназии и по каждой из них в отдельности (табл. 4).

Среди четырех заданий наилучшие показатели α Кронбаха, лежащие в пределах 0,6–0,7, демонстрируют задания 2 и 3. Несколько ниже этот показатель у задания 1, но его величину в пределах 0,4–0,6 можно считать удовлетворительной. Лишь пункты задания 4 обладают довольно низкой внутренней согласованностью, немного превышающей 0,3 во всех трех выборках, однако показатели внутренней согласованности всех 15 заданий итоговой шкалы в двух самых больших выборках превышают 0,75, что является весьма высоким результатом, говорящим о том, что все они хорошо работают на итоговую шкалу теста.

Показатель расщепленной надежности рассчитывался с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена между шкалами, полученными путем суммирования результатов выполнения четных и нечетных заданий методики по отдельности [1; 17]. Он свидетельствует о средней прямой связи (диапазон 0,5–0,6) этих переменных, что является вполне удовлетворительным.

Таблица 4

Показатели α Кронбаха и расщепленной надежности для шкал методики «Рассуждения»

Выборка	α Кронбаха					Расщепленная надежность
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Итоговая шкала	ρ Спирмена
Школы	0,448	0,602	0,733	0,332	0,761	0,626***

Гимназия	0,555	0,613	0,716	0,322	0,686	0,502***
Объединенная выборка	0,463	0,611	0,733	0,348	0,770	0,640***

Примечание. *** – корреляция значима на уровне $p < 0,001$.

Заключение

Результаты проведенного исследования подтвердили альтернативную гипотезу: действительно, успешность испытуемых контрольной выборки существенно (на статистически значимую величину) превышает успешность испытуемых стандартизационной выборки в выполнении заданий методики.

Вместе с тем, впервые получены конкретные данные, характеризующие (на материале решения сюжетно-логических задач) сформированность познавательных метапредметных компетенций, связанных с логическим действием построения рассуждений и разработкой способа решения проблем поискового характера, и сформированность регулятивных метапредметных компетенций, связанных с познавательной рефлексией и планированием хода решения.

Важно отметить, что полученные данные могут служить для оценки сформированности метапредметных компетенций у школьников, которые обучаются уже по программе, отвечающей требованиям нового Стандарта. Об эффективности реализации такой программы можно будет судить по тому, насколько результаты осваивавших ее детей отличаются от результатов испытуемых стандартизационной выборки и приближаются к результатам испытуемых контрольной выборки.

При достижении названных целей целесообразно использовать методику «Рассуждение», поскольку статистический анализ полученных данных доказывает надежность ее шкал и дифференциальную валидность, понимаемую здесь как способность выявлять различия по социально-демографическим факторам «категория учащихся». Несомненная практическая значимость исследования состоит в статистически подтвержденной возможности использования методики «Рассуждение» в широкой практике отечественного образования.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №16-06-00926.

Литература

1. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 кн. Кн. 1: Пер. с англ. / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1982. 320 с.
2. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении // Психологическая наука и образование. 1997. № 4. С. 103–107.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 497 с.
4. Давыдов В.В., Пушкин В.Н., Пушкина А.Г. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 36 – 44.
5. Зак А.З. О развитии способности действовать «в уме» у младших школьников // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 62 – 68.

Зак А.З., Сорокова М.Г. Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач)
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С. 1-14.

Zak A. Z., Sorokova M.G. Assessing the Level of Cognitive and Regulatory Metasubject Competences of Primary School Graduates
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp. 1-14.

6. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 241 с.
7. *Зак А.З.* Различия в мышлении младших школьников. М.: Генезис, 2007. 159 с.
8. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 721 с.
9. *Митина О.В.* Математические методы в психологии: Практикум. М.: Аспект Пресс, 2009. 238 с.
10. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования: Учеб. пособие: 2-е изд. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
11. *Новиков П.В.* Развитие рефлексии у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 22 с.
12. *Пономарев Я.А.* Знания, мышление и умственное развитие. М.: Педагогика, 1967. 267 с.
13. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
14. *Соколов В.Л.* Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.
15. *Сорокова М.Г.* Методы математической статистики в психологии: Учеб. пособие. Саарбрюкен: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 с. [Электронный ресурс]// Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=180853> (дата обращения: 06.04.2015).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 31.03.2014).
17. *Raven J., Raven J.* (Eds.). Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics. Unionville, N. Y.: Royal Fireworks Press, 2008. 594 p.

Assessing the Level of Cognitive and Regulatory Metasubject Competences of Primary School Graduates

Zak A. Z.,

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher PI RAE, Moscow, Russia, jasmin67@mail.ru

Sorokova M.G.,

Dr. Sci. (Pedagogics), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Chair of Applied Mathematics, Department of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, marsor@mail.ru

The article presents the methods of formation evaluation metasubject competences as a result of cognitive development of children and regulatory universal educational actions. For the first time are presented: method of "Discourse" (A.Z. Zak), associated with the formation of cognitive assessment and regulatory metasubject competences of graduates of primary school (at the decision of the plot and logical problems); the results of the tasks of this technique fifth graders (at the beginning of the school year) number of ordinary public schools and a gymnasium; Statistical analysis of the data (M.G. Sorokova), proving the reliability of the "Discourse"

technique and its validity as a differential ability to detect differences in socio-demographic factor "category of students."

Keywords: Cognitive and regulatory meta-subject competences, plot-logical tasks, graduates of primary school, standardization sample, split-half reliability, internal consistency, differential validity.

Funding

This work was supported by grant RFH (№16-06-00926).

References

1. Anastazi A. Psikhologicheskoe testirovanie [Psychological testing]: v 2 kn. Kn. 1. Gurevich K.M. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982. 320 p.
2. Guruzhapov V.A. K voprosu o predmetnoi diagnostike teoreticheskogo myshleniya detei v razvivayushchem obuchenii [To a question of subject diagnostics of theoretical thinking of children in the developing training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1997, no. 4, pp. 103–107.
3. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of the developing training]. Moscow: Intor, 1996. 497 p.
4. Davydov V.V., Pushkin V.N., Pushkina A.G. Zavisimost' razvitiya myshleniya mladshikh shkol'nikov ot kharaktera obucheniya [Dependence of development of thinking of younger school students from nature of training]. *Voprosy psikhologii [Questions psychology]*, 1972, no. 6, pp. 36–44.
5. Zak A.Z. O razviii sposobnosti deistvovat' «v ume» u mladshikh shkol'nikov [About development of ability to work "in mind" at younger school students]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1981, no 5, pp. 62–68.
6. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov [Development of theoretical thinking in younger school students]. Moscow: Pedagogika, 1984. 241 p.
7. Zak A.Z. Diagnostika razlichii v myshlenii mladshikh shkol'nikov [Diagnostics of distinctions in thinking of younger school students]. Moscow: Genezis, 2007. 159 p.
8. Kondakov N.I. Logicheskii slovar'-spravochnik [Logicheskyy dictionary reference]. Moscow: Nauka, 1975. 721 p.
9. Mitina O.V. Matematicheskie metody v psikhologii [Mathematical methods in psychology]: Praktikum. Moscow: Aspekt Press, 2009. 238 p.
10. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya [Mathematical methods of psychological research]: Ucheb. posobie: 2-e izd. St. Petersburg: Rech', 2006. 392 p.
11. Novikov P.V. Razvitie refleksii u mladshikh shkol'nikov [Development of a reflection in younger school students]: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 1998. 22 p.
12. Ponomarev Ya.A. Znaniya, myshlenie i umstvennoe razvitie [Knowledge, thinking and intellectual development]. Moscow: Pedagogika, 1967. 267 p.
13. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of the general psychology]. St. Petersburg: Piter, 2002. 720 p.

Зак А.З., Сорокова М.Г. Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач)
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С. 1-14.

Zak A. Z., Sorokova M.G. Assessing the Level of Cognitive and Regulatory Metasubject Competences of Primary School Graduates
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp. 1-14.

14. Sokolov V.L. Opyt diagnostiki analiza i refleksii kak universal'nykh uchebnykh deistvii [Experience of diagnostics of the analysis and reflection as universal educational actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological science and education*], 2012, no. 3. pp. 29–33.
15. Sorokova M.G. Metody matematicheskoi statistiki v psikhologii [Methods of mathematical statistics in psychology]: Ucheb. posobie [Elektronnyi resurs]. Saarbruecken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU* [*Digital Library MGPPU*]. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=180853> (Accessed 06.04.2015).
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of primary education]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [*Federal state educational standards*]. Moscow: Institut strategicheskikh issledovaniy v obrazovanii RAO. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (Accessed 31. 03.2014).
17. Raven J., Raven J. (Eds.). Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics. Unionville, New York: Royal Fireworks Press, 2008. 594 p.

Влияние развивающих образовательных ситуаций в предметной области «Окружающий мир» на формирование метапредметных компетенций обучающихся вторых классов

Укропова А.В.,

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, a.ukropova.psy@yandex.ru

Описываются результаты апробации развивающих образовательных ситуаций для вторых классов. Развивающие образовательные ситуации опираются на содержание предметной области «Окружающий мир» и учебник А.А. Плешакова для второго класса. Выборку составили 82 ученика вторых классов двух школ г. Москвы: экспериментальная группа – 39 человек, контрольная группа – 43 человека. С экспериментальной группой проведен цикл занятий, содержанием которых являются развивающие образовательные ситуации. Фрагменты двух занятий («Про Машу и Мишу», «Кошки и люди») приведены в статье. Они иллюстрируют особенности развивающих образовательных ситуаций на материале предметной области «Окружающий мир». После проведения развивающих занятий результаты диагностики экспериментальной группы значительно улучшились в сравнении с показателями до проведения специализированных занятий. В контрольной группе результаты практически не изменились. Считаем, что спроектированные развивающие образовательные ситуации положительно влияют на формирование и развитие метапредметных компетенций младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, метапредметные компетенции, развивающие образовательные ситуации, предметная область «Окружающий мир».

Для цитаты:

Укропова А.В. Развивающие образовательные ситуации во внеурочной деятельности младших школьников первых и вторых классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 15–22 doi: 10.17759/psyedu.2017090102

For citation:

Ukropova A.V. Developing Educational Situations in Off-hour Activity of Junior Schoolchildren of the First and Second Classes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 15–22 doi: 10.17759/psyedu.2017090102. (In Russ., abstr. in Engl.)

Федеральный государственный стандарт общего начального образования устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Учащиеся посредством формирования компетенций в процессе обучения стремятся к достижению личностных метапредметных, предметных результатов. В.А. Гуружапов отмечает, что «это требует от учителя принципиально нового уровня психологической подготовки, нежели требовалось в традиционной практике» [4].

Разработаны развивающие образовательные ситуации для учащихся первых и вторых классов на материале предметной области «Окружающий мир». В настоящей статье мы представляем результаты пилотного исследования, включающего в себя апробацию развивающих образовательных ситуаций для учащихся вторых классов. Результаты апробации развивающих образовательных ситуаций с учащимися первых классов описаны в отдельной статье [11]. Исследование проводилось с декабря 2014 г. по май 2015 г. в двух общеобразовательных школах г. Москвы. Выборку составили ученики вторых классов, обучающиеся по учебно-методическому комплексу «Школа России», учебникам «Окружающий мир» А.А. Плешакова для вторых классов. Общее количество испытуемых составило 82 ученика: экспериментальная группа – 39 учащихся вторых классов, контрольная группа – 43 учащихся вторых классов начальной школы.

Пилотное исследование было проведено в **три этапа**.

Первый этап – диагностика уровня развития мышления школьника методикой А.З. Зака [6]. Данные представлены в табл. 1. Диагностическое задание состоит из 22 задач. Выполнение всех задач говорит о высоком уровне сформированности теоретического способа решения проблем, теоретического подхода к проблемным ситуациям. Задача диагностики – выявить умение ученика действовать в уме, заменять отношение на обратное (больше – меньше), анализировать условия задачи, оценить развитие рефлексии ученика, его способность выявлять структурную общность заданий.

Количественно мы определили три уровня успешности решения этих задач следующим образом: низкий уровень – верно выполнены 0–4 задачи; средний уровень – верно выполнены 5–10 задач; высокий уровень – верно выполнены 11–22 задачи.

Таблица 1

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (39 человек)	31 % (12)	49 % (19)	20 % (8)
Контрольная группа (43 человека)	28 % (12)	42 % (18)	30 % (13)

Различия между группами по критерию t Стьюдента оказались незначимыми ($p \leq 0,05$).

Второй этап – апробация развивающих образовательных ситуаций с экспериментальной группой второклассников в рамках внеурочной деятельности младших школьников. Занятия проходили во второй половине дня в группах присмотра и ухода (ГПУ). Проведен цикл из шести занятий, содержанием которых являются спроектированные развивающие образовательные ситуации: 1) «Мой год»; 2) «Про Машу и Мишу»; 3) «Кошки и люди»; 4) «Лесной мир»; 5) «Любимый цветок»; 6) «Из чего сделана профессия». Тематика ситуаций совпадает с темами уроков по учебникам предметной линии «Окружающий мир» А.А. Плешакова для вторых классов. С контрольной группой занятия не проводились.

Третий этап – повторное диагностирование контрольной и экспериментальной групп [6]. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Испытуемые	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Экспериментальная группа (39 человек)	13 % (5)	51 % (20)	36 % (14)
Контрольная группа (43 человека)	32,5 % (14)	35 % (15)	32,5 % (14)

Различия между группами по критерию t Стьюдента оказались значимыми ($p \leq 0,001$).

Результаты повторной диагностики контрольной группы практически не изменились. В экспериментальной группе данные диагностики после проведения развивающих занятий показали значительно более высокие результаты. Результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, что содержание развивающих образовательных ситуаций положительно влияет на развитие умения анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, рефлексировать.

Приведем фрагменты двух занятий.

Фрагмент занятия «Про Машу и Мишу».

Учитель: «Маша и Миша ходят в детский сад. По радио передали погоду на завтра. А ребята прослушали его! Теперь не знают, как завтра одеваться в детский сад. Запишем прогноз погоды для ребят и оставим записку».

Прогноз соответствует текущему времени года, подбирается под реальную погоду, обязательно указываются: температура, осадки, солнечно или облачно за окном. Дети начинают выполнять задание, понимают, что написать записку-письмо не получится, так как Миша и Маша ходят в детский сад и читать не умеют.

Учащиеся: «Миша и Маша не смогут прочитать, читать не умеют».

Если дети самостоятельно не дают такой ответ, то педагог подводит к этой мысли с помощью наводящих вопросов.

Учитель: «Как нам написать так, чтобы ребята смогли понять?»

Учащиеся: «Нарисовать».

Далее идет обсуждение конкретных изображений, дети разделяются во мнении – делить изображения по половому признаку или нет (рис. 1, 2).

Учитель: «Теперь Миша и Маша смогут правильно (по погоде) одеться в детский сад».

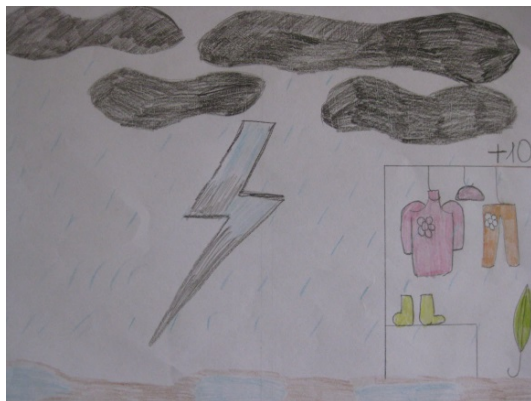


Рис. 1. «Про Машу и Мишу»



Рис. 2. «Про Машу и Мишу»

Фрагмент занятия «Кошки и люди».

Дети просматривают слайд-шоу с фотографиями, на которых изображены дети, котята, взрослые люди, коты и кошки.

Учитель: «Ребята, у вас есть домашние любимцы?»

Учащиеся: «Да, кошка, собака, черепашка, попугайчик...»

Учитель: «Как давно они живут с вами? Ваши питомцы взрослые?»

Дети дают разные ответы, педагог обращает особое внимание на молодых животных, взросление которых дети наблюдали дома.

Учащиеся: «Да, взрослые/нет».

Учитель: «Как вы поняли, что они взрослые?»

Учитель предлагает рассмотреть ситуацию на примере кошек.

Учащиеся: «Стали больше».

Сначала все дети приводят это условие взросления, учитель примерами показывает что «большой-высокий» не значит взрослый. Например, ученики-старшеклассники выше учителя. Далее педагог, при необходимости, задает наводящие вопросы о жизни кошек.

Учитель: «Как понять, что становишься взрослым? У котят? У людей? Сравним с помощью таблицы» (рис. 3, 4).

Учащиеся: «Взрослый тот, кто может себя прокормить, отвечать за себя и за свою семью, любить и оберегать своих детей».



Рис. 3. «Кошки и люди»



Рис. 4. «Кошки и люди»

Развивающие образовательные ситуации спроектированы с учетом возрастных особенностей детей 8–10 лет с опорой на содержание предметной области «Окружающий мир» второго класса начальной школы.

Развивающая образовательная ситуация состоит из групповой дискуссии и индивидуальной работы учащегося, в ходе которых дети устанавливают причинно-следственные связи, воображают, рефлексуют, сравнивают, анализируют.

Второклассники имеют значительный опыт обучения, за первый год дети усваивают, что учитель знает правильный ответ, что существует один, редко два варианта правильного решения задачи. На первом занятии цикла ребята так же ищут верный ответ, пытаются опереться на реакцию педагога. Они дезориентированы происходящим, так как ведущий принимает все ответы и предлагает их проанализировать всем вместе. Ориентирует на самостоятельное заполнение индивидуального листа. Ученики стремятся выполнить одинаково, только к концу цикла занятий выполняют задания самостоятельно. Графическая фиксация предусмотрена на каждом занятии, мы фиксируем с помощью пиктограмм и рисунков. Ученики-второклассники воспринимают такую форму записи как игру и с удовольствием принимают ее. Первоклассники в отличие от второклассников, настаивали на фиксации письменной речью. Можно предположить, что это связано с тем, что для первоклассников умение писать является новым достижением и предметом гордости («они уже не дошкольники»). Второклассники, утвердившиеся в роли школьников, легко принимают условия.

Занятия проводились в рамках внеурочной деятельности младших школьников во второй половине дня в ГПУ. Ученики во время всех занятий заинтересованы, активны. Опрос после первого занятия показал, что на первом занятии дети утомились, занятие показалось им сложным, но интересным. Со второго занятия мнения детей разделялись, некоторые уставали, кто-то считал занятия простым, кто-то сложным. Интересным занятия считали все дети, изъявили желание продолжить цикл. Так как занятия проводились в ГПУ, в отдельных занятиях принимали участие учащиеся третьих и четвертых классов. Участники экспериментальных групп первых и вторых классов проходили постепенное

обучение, в отличие от третьеклассников и четвероклассников. Случайные участники не сразу понимали сути задания, требовали четких, пошаговых инструкций. Задания, которые по форме кардинально отличаются от привычных, приводили детей в замешательство. Учащиеся третьих и четвертых классов, будучи заинтересованными и мотивированными, в итоге выполняли задания хуже, чем участники исследования.

Таким образом, нами спроектированы и апробированы развивающие образовательные ситуации для учащихся первых и вторых классов. Развивающие образовательные ситуации опираются на содержание предметной области «Окружающий мир», учебники А.А. Плешакова для первых и вторых классов соответственно. Анализ результатов диагностики показывает более высокие показатели учеников первых и вторых классов в экспериментальных группах в сравнении с показателями контрольных групп. Опираясь на данное исследование, считаем, что спроектированные развивающие образовательные ситуации положительно влияют на формирование и развитие метапредметных компетенций младших школьников.

Литература

1. Гуружапов В.А. К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 79–85.
2. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (дата обращения: 31.07.2015).
3. Гуружапов В.А. Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.
4. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. С. 53–60. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/5/Guruzhapov_Shilenkova.phtml (дата обращения: 31.07.2015).
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
6. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника. М.: Знание, 1982. 96 с.
7. Зак А.З. Различия в мыслительной деятельности младших школьников. М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 192 с.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: От действия к мысли: Пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
9. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: МГППУ, 2010. С. 68–91.
10. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе / Ред. П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан. М.: Университетская книга, 2007. 112 с.
11. Плешаков А.А. Окружающий мир. 2 класс. Учебник для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе: В 2 ч. М.: Просвещение, 2011. 143 с.
12. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.

13. Укропова А.В. Проектирование развивающих образовательных ситуаций во внеурочной деятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 40–45.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.
15. Чудинова Е.В., Букварева Е.Н. Окружающий мир: Учебник-тетрадь для 2 класса начальной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): В 2 ч. Ч. 1: 11-е изд. М.: Вита-пресс, 2010. 88 с.

Developing Educational Situations in Off-hour Activity of Junior Schoolchildren of the First and Second Classes

Ukropova A.V.,

Postgraduate student of the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, a.ukropova.psy@yandex.ru

The article describes the experience of developing educational situation in the subject area "The outside world" with the pupils of the first and second classes. Developing educational situation developed with FGOS of the primary education and thematically united with the textbook "The outside world" by A. Pleshakov. The sample has totaled about 166 pupils of the first and second classes. Within the framework of the off-hour activity of junior schoolchildren there were conducted the classes with experimental groups. The results of the diagnostic of development of the metasubject competencies of the experimental group significantly improved compared with the figures before the specialized training. In the control group, the results practically have not changed. We believe that the content of developing educational situations has a positive effect on the development of the metasubject competencies of pupils of the first and second classes. The article mentioned the goals of the developing training cycles in the subject area "The outside world" with the pupils of the first and second classes to form metasubject competencies. The article also tells about the peculiarities of the specialized training, necessary equipment in the office and the children's reactions.

Keywords: junior schoolchildren, metasubject competencies, developing educational situations, the subject area "The outside world".

References

1. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psikhologicheskoy diagnostiki i korrektsii uchebnoy deyatel'nosti na urokah matematiki [To a question of a ratio of psychological diagnostics and correction of educational activity at mathematics lessons]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2000, no. 2, pp. 79–85.
2. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoy kompetentnosti ispytuemykh [Elektronnyy resurs] [To a problem of an assessment of metasubject competence of examinees [Electronic resource]]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* www.psyedu.ru, [Psychological

- Science and Education www.psyedu.ru*, 2012, no. 1. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2771.phtml> (Accessed 31.07.2015).
3. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti resheniy zadach na razvitie metapredmetnykh kompetentsiy v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno razvivayuschih situatsiy [The accounting of plurality of solutions of tasks on development of metasubject competences of stsenirovaniye process by the teacher of educational developing situations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 40–45.
 4. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezultat obucheniia [Elektronnyi resurs] [Ability to analyze the statement of a problem as a metasubject result of learning [An electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education www.psyedu.ru]*, 2013, no. 5, pp. 53–60. (Accessed 31.07.2015).
 5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developing training]. Moscow: Intor, 1996. 544 p.
 6. Zak A.Z. Kak opredelit' uroven' razvitiya myshleniya shkol'nika [How to determine the level of development of student thinking.]. Moscow: Znanie, 1982. 96 p.
 7. Zak A.Z. Razlichiya v myslitel'noy deyatel'nosti mladshih shkol'nikov [Distinctions in cogitative activity of younger school students] Moscow: Moskovskiy psikhologo sotsialnyy institut, Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2000. 192 p.
 8. Kak proektirovat universalnyie uchebnyie deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysl'ni: posobie dlya uchitelya [How to project universal educational actions at elementary school: from action to thought: grant for the teacher]. Asmolov A.G., ed. Moscow: Prosveschenie, 2008. 151 p.
 9. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoy shkoly [Psikhologo pedagogicheskaya training of the teacher for new school]. Psikhologo pedagogicheskoe obespechenie natsional'noy obrazovatel'noy initsiativy «Nasha novaya shkola». Moscow: Publ. MGPPU, 2010, pp. 68–91.
 10. Monitoring of educational and subject competences of an elementary school / Edition P. G. Nezhnov, B. I. Hassan.. – Moscow: Universitetskaya kniga, 2007. 112 p
 11. Pleshakov A.A. Okruzhayushchii mir [Surrounding world]. 2 klass. Ucheb. dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii s prilozheniem na elektronnom nositele. V 2 ch. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 143 p.
 12. Sokolov V.L. Opyit diagnostiki analiza i refleksii kak universalnykh uchebnykh deystviy [Experience of diagnostics of the analysis and reflection as universal educational actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 3, pp. 29– 33.
 13. Ukropova A.V. Proektirovanie razvivayushchih obrazovatel'nykh situatsiy vo vneurochnoy dejatel'nosti mladshih shkol'nikov [Designing of the developing educational situations outside of school activities for primary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, no. 4, pp. 40–45.
 14. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya [Federal state educational standard of the general (initial) education]. Moscow: Prosveschenie, 2011. 32 p.
 15. Chudinova E.V. Okruzhayushchii mir [Surrounding world]: Uchebnik-tetrad dlya 2 klassa nachal'noy shkoly (Sistema D.B. Elkonina – V.V. Davydova). V 2-kh ch. Ch.1. 11- e izd. Moscow: Vita-press, 2010. 88p.

Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху

Станевский А.Г.,

кандидат технических наук, доцент, директор Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана), Москва, Россия, stan@bmstu.ru

Столярова З.Ф.,

старший преподаватель кафедры реабилитации инвалидов Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов) Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана), Москва, Россия, stoliarova66@tokmail.com

Для цитаты:

Станевский А.Г., Столярова З.Ф. Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 23–37 doi: 10.17759/psyedu.2017090103

For citation:

Stanevsky A.G., Stolyarova Z.F. The Difficulties of Adapting the Main Educational Program for University Students with Disabilities Hearing [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 23–37 doi: 10.17759/psyedu.2017090103. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье проведены детальный анализ особенностей взаимодействия субъектов, участвующих в процессе обучения, и классификация возможных (наблюдаемых) отклонений когнитивных качеств студентов от нормативного уровня, конкретизированы и детально рассмотрены взаимные связи между отдельными отклонениями и их влияние на восприятие изучаемого материала. Дана сравнительная характеристика при помощи ориентированных графов трудоемкости освоения основной образовательной программы (ООП) в вузе студентами-инвалидами (по слуху) и обычными студентами. Решение проблемы адаптации ООП актуализировано в виде курсов сопровождения профильных дисциплин и применения специальных когнитивных технологий. Изложен опыт, наработанный в Московском Государственном Техническом Университете имени Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана), по минимизации или/и компенсации когнитивных отклонений студентов-инвалидов. Сформулированы обобщенные задачи курсов сопровождения как элемент адаптации ООП. Приведены примеры (на материале математического анализа и геометрии) использования логических матриц как универсального метода для формирования у студентов систем понятий, связанных родо-

видовыми отношениями. Показано соответствие курсов сопровождения профильных дисциплин требованиям метапредметности. Сформулированы специальные требования к преподавателям, работающим со студентами-инвалидами по слуху.

Ключевые слова: образовательный процесс (ОП), адаптация, сопровождение профильных дисциплин, когнитивные технологии, управление, дефекты, отклонения, коррекция, цель управления, минимизация отклонений, эффект переполнения, граф, антиграф, логическая матрица системы понятий, критерии развития, метапредметный подход.

В настоящей статье авторы продолжают исследование особенностей образовательного процесса (ОП) инвалидов и иных лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) по слуху, начатое в работах [3; 4; 5]. ЛОВЗ имеют нарушения сенсорной функции (слух), психической функции (воля, восприятие, внимание, память, мышление, интеллект, эмоции, сознание), языковой и речевой функции (устная и письменная речь, вербальная и невербальная речь, голосообразование). Согласно правовой базе, «Инвалид – это статус гражданина, который имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма ..., приводящее к ограничению основных категорий жизнедеятельности», в частности, обучения. Последнее выражается в повышенной трудоемкости освоения инвалидами образовательных программ и необходимости создания для них специальных образовательных условий. В работах [3; 4] было показано, что одним из возможных решений проблемы снижения трудоемкости освоения ЛОВЗ образовательной программы являлось введение курсов, названных нами предметными коррекционными курсами. Целью предметных коррекционных курсов являлось управление динамикой минимизации ограничений. В результате опыта разработки и реализации коррекционных предметных курсов коллективом сотрудников Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации инвалидов (ГУИМЦ) МГТУ им. Н.Э. Баумана были выработаны принципы организации проектирования и реализации адаптированной основной образовательной программы (АООП). В соответствии с этими принципами в ООП по направлениям подготовки специалистов включен цикл «Технологии профессиональной и трудовой интеграции». В состав цикла вошли курсы: «Когнитивные технологии сопровождения профильных дисциплин», «Технологии специальных возможностей и безбарьерной среды» и «Технологии социальной интеграции в условиях образовательной и трудовой деятельности». Курс «Когнитивные технологии сопровождения профильных дисциплин» (КТСПД) безусловно обеспечивает приобретение дополнительных компетенций (см. ниже, стр. 5), которые позволяют снизить трудоемкость ООП, и, таким образом, является разгрузочным. Такой подход впоследствии был принят, институализирован, он отвечает требованиям нормативных актов (см. Приложение в конце статьи). Таким образом, АООП реализуется в рамках права, предоставленного МГТУ им. Н.Э. Баумана на собственные образовательные стандарты. Особые требования образовательного стандарта предусматривают также специальную подготовку преподавателей для работы с ЛОВЗ по слуху через систему повышения квалификации. Авторы уделяют основное внимание в данной статье первой части цикла («Когнитивные технологии сопровождения профильных дисциплин»).

Так как теория обучения является частным случаем общей теории управления сложными системами, то управление ОП должно удовлетворять следующим требованиям к обучению [8]: 1) указать цель управления (цель ОП), 2) определить начальный (нулевой) уровень управляемого процесса; 3) разработать программу воздействий, указав основные переходные состояния процесса; 4) обеспечить получение информации о состоянии

управляемого процесса по значимым характеристикам; 5) обработать информацию, полученную по каналам обратной связи, осуществить коррекцию. Ю.Г. Татур [9] дает структурно-функциональную схему ОП, где системообразующими элементами являются: элемент N1 – цели ОП; элемент N2 – образовательный контент; элемент N3 – совокупный субъект ОП (преподаватель и студент); элемент N4 – образовательные технологии. Образовательные технологии (элемент N4) соответствуют требованиям теории управления 2 – 5. Качества элементов N2 (образовательный контент) и N3 (преподаватель и студент как совокупный субъект ОП) так или иначе связаны именно с элементом N1 (цели ОП) и требованием 1) теории управления (цели управления). Рекомендации по проектированию целей ОП изложены в [11]. Одной из составляющих цели ОП (как цели общей теории управления) является желательный результат познавательной деятельности и, следовательно, минимизация отклонений от этого результата (или дефектов), достигаемая в процессе адекватной когнитивной технологии обучения и коррекции. В дальнейшем слово «дефект», понимаемое именно в указанном выше смысле, почти всюду заменено термином «отклонение». Образовательный процесс (ОП) инвалидов и иных ЛОВЗ по слуху осложняется тем, что у слабослышащих и глухих студентов существуют отклонения от согласованного нормативного уровня знаний, умений, навыков, компетенций. (Однако отклонения могут проявляться как у ЛОВЗ по слуху, так и у обычных студентов. Поэтому многие (или некоторые) результаты проведенных исследований являются общезначимыми и было бы полезно учитывать их при обучении любых студентов). Отклонения имеют различные причины. Группа отклонений Д1,j имеется у слабослышащих и глухих студентов изначально и связана с проблемами их здоровья, с сенсорной и социальной (Д7) депривацией. Остальные отклонения могут быть у любых студентов. Существует также дефект Д8, связанный с недостатками в преподавательской деятельности, в частности, с неучетом отклонений когнитивных качеств студентов. Отклонения взаимосвязаны. В качестве иллюстрации их связей приведем граф отклонений, характерных именно для ЛОВЗ по слуху (рис.1) и для сравнения с ним приведем аналогичный граф, общий и для обычных, и для плохослышащих студентов (рис.2). В вершинах графов помещены отклонения, ребра означают связи между отклонениями. Для идентификации графов приведем перечень отклонений: Д1,1 – неразвитость устной речи; Д1,2 – неразвитость письменной речи; Д1,3 – сниженная способность выражать свои мысли вследствие ограниченного словарного запаса; Д1,4 – недоразвитость аналитико-синтетической функции высшей нервной деятельности и недоразвитость фонематического восприятия и анализа; Д1,5 – ограниченность знаний и умений; Д1,6 – ограниченная способность переформулировать любую информацию в речевую форму; Д1,7 – недоразвитость понимания причинно-следственных связей; Д1,8 – медленное образование разветвленной системы понятий; Д1,9 – слабая развитость долговременной памяти; Д1,10 – отсутствие навыков сотрудничества с преподавателем [1]; Д1,11 – уменьшенная продуктивность умственного труда [2]; Д1,12 – запаздывание и фрагментарность восприятия; Д1,13 – переполнение «познавательной ячейки»; Д1,14 – недоразвитость навыков самостоятельной работы, Д2 – накопленные отклонения [8], Д3 – низкая выживаемость знаний [8], Д4 – *стресс* как

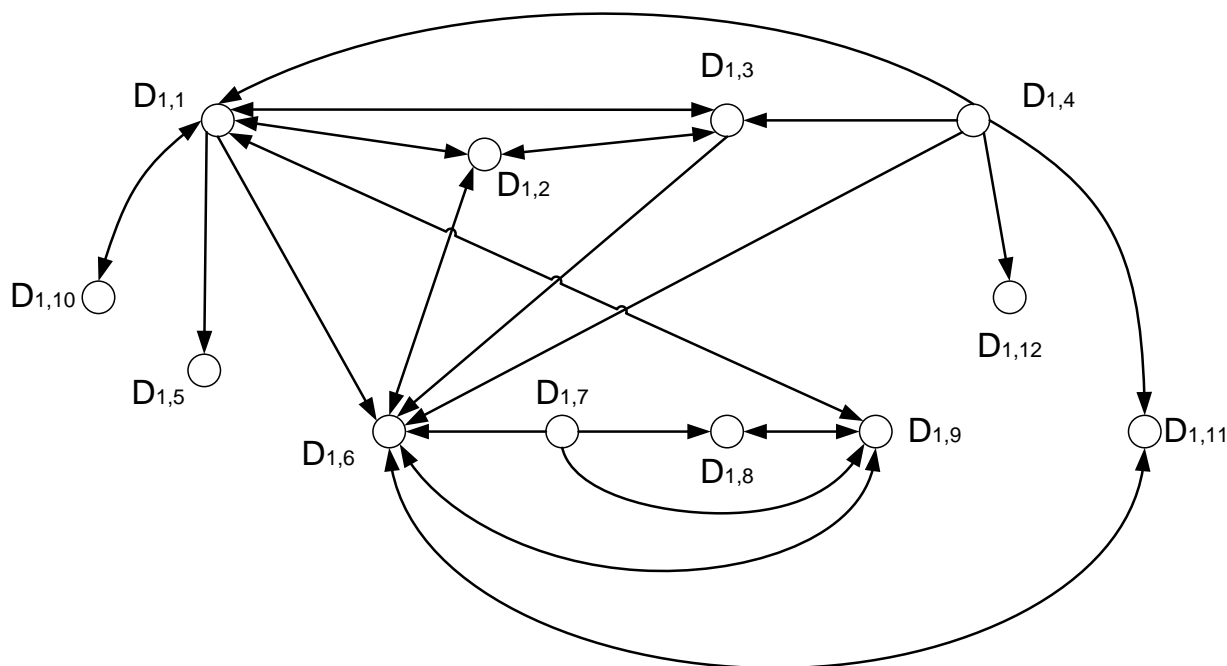


Рис. 1. Граф отклонений для ЛОВЗ

потеря мыслительного *процесса*, Д5 – переучивание на новом уровне обобщения или абстракции, Д6,1 – недостатки организованности, Д6,2 – недостатки ответственности, Д6,3 – недостатки самостоятельности и саморегулирования, Д6,4 – отсутствие навыков сотрудничества в коллективе, Д6,5 – недостаток инициативности, Д7 – социальная депривация, Д8 – недостатки в преподавательской деятельности. Причины появления и особенности большей части перечисленных отклонений рассмотрены в [3; 5]. Некоторые отклонения будут рассмотрены ниже. Мы используем графы для визуализации связей и отношений между отклонениями без введения весовых характеристик, что является задачей отдельного исследования. Фундаментом рассмотренных графов является подграф Д6,j, состоящий из отклонений от перечисленных ниже навыков и качеств. Согласно

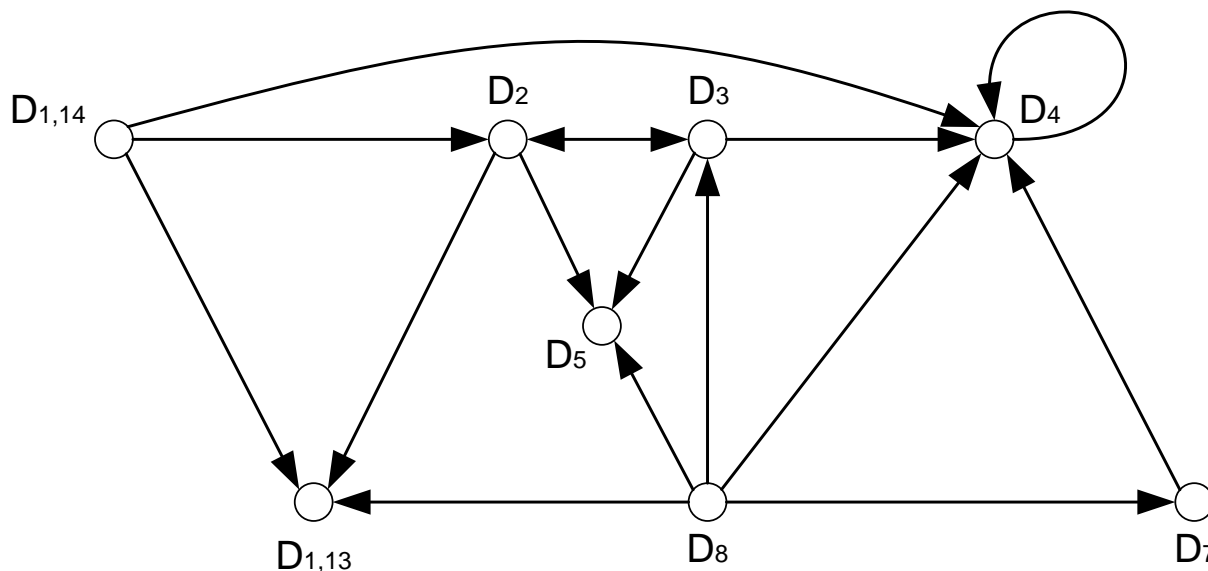


Рис. 2. Граф общих отклонений

стандартам, принятым в англо-саксонской системе образования и общепризнанным в международной среде, введены критерии K_i развития необходимых навыков и качеств, определяющих успех образовательно-абилитационного процесса. Перечислим некоторые из них и добавим к их содержанию элементы адаптации к образовательному процессу ЛОВЗ по слуху.

Организованность – K_1 : студент составляет план и придерживается его выполнения в процессе решения академических и других заданий; устанавливает приоритеты и управляет временем в процессе выполнения заданий и достижения целей; придерживается гигиенических норм жизни; работает над преодолением отклонений $D_{1,1}$, $D_{1,2}$, $D_{1,3}$, $D_{1,14}$, D_2 .

Ответственность – K_2 : студент выполняет обязанности и обязательства, принятые в образовательной среде; выполняет и предоставляет аудиторные и домашние задания в заданные сроки и в соответствии с требованиями к оформлению; осуществляет проверку результатов своих работ по научной методике; работает над преодолением отклонений $D_{1,1}$, $D_{1,2}$, $D_{1,5}$, D_2 ; ответственен за свое здоровье.

Самостоятельная работа и саморегулирование – K_3 : студент самостоятельно мониторит, оценивает и осуществляет ревизию планов для решения (завершения) заданий и достижения целей (в заданные сроки); идентифицирует, собирает, анализирует информацию, технологии (методы, инструменты и материалы) и ресурсы для успешного выполнения заданий (в том числе прорабатывает лекции); упорядочивает материалы и оборудование для эффективного использования; следует инструкциям и указаниям с минимальным внешним контролем; осуществляет самоконтроль; работает над преодолением отклонений $D_{1,1}$, $D_{1,2}$, $D_{1,5}$, D_2 , D_3 , D_4 .

Способность к сотрудничеству – K_4 : способность принимать различные ролевые функции в групповых мероприятиях; уважать идеи, мнения, ценности, права и собственность других; делиться информацией, ресурсами и навыками и содействовать разрешению проблем; способность задавать вопросы, добиваться разъяснений или помощи

в случае необходимости; строить отношения с товарищами и преподавателями в соответствии с правилами социальной гигиены; работа над преодолением отклонений Д1,3, Д1,6, Д1,10, Д7.

Инициативность – К5: проявление способностей к инновациям; способность наблюдать, исследовать; поиск и реализация новых идей и возможностей для обучения; проявление интереса к обучению, позитивного отношения к новым задачам; активное участие в учебных мероприятиях; преодоления отклонений Д1,1, Д1,2, Д1,3, Д1,5, Д1,6, Д1,10, Д1,14, Д4, Д5.

Академическая успеваемость – К6: К6 включает в себя как собственное подмножество объединения $K_i, i=1, \dots, 5$, и отрицание Д8 (недостатки в преподавательской деятельности):

$$K_6 \supset \bigcup_{i=1}^{i=5} K_i \cup \overline{D_8}$$

Критерии К1,...,К6 взаимосвязаны. Группа Д6, j – это группа отклонений, означающих недостаточное развитие перечисленных выше навыков и качеств. Поэтому назовем эту группу «антиграфом» критериев. На рисунке 3 показан «антиграф» Д6, j. На рисунке 4 показана связь «антиграфа» Д6, j (фундамента) и графов Д1, j и Добщ ∪ Д8.

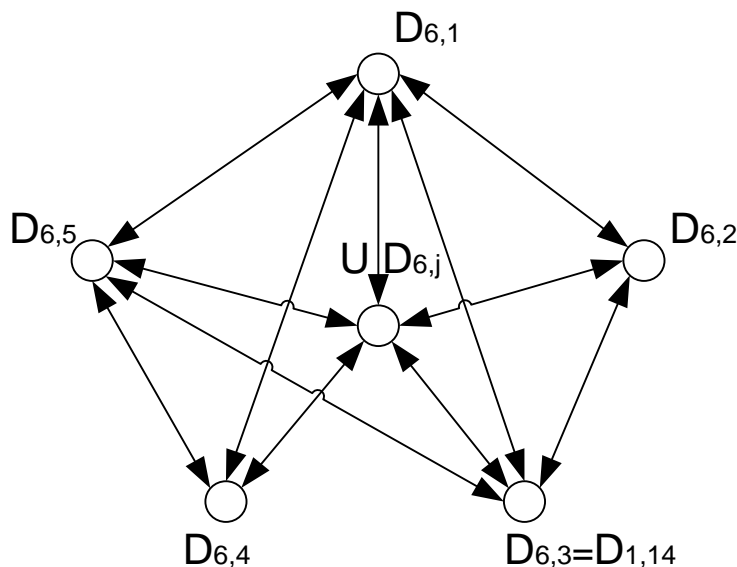


Рис.3. «Антиграф» отклонений

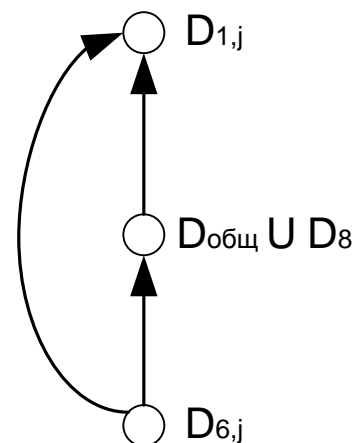


Рис. 4. Связь графов

Наконец, приведем полный граф отклонений для ЛОВЗ на рисунке 5. Для лучшей упорядоченности иллюстрации граф является пространственным. Сравнивая графы (рис. 1, 2, 5), мы видим подтверждение повышенной трудоемкости освоения ООП студентами-ЛОВЗ (по слуху) по сравнению с обычными студентами. В базовых курсах нет возможности компенсировать отклонения Д1, j слабослышащих и глухих студентов, так как для этого требуются специальные приемы и упражнения, для выполнения которых не может быть выделен временной ресурс. Необходимость курсов сопровождения профильных дисциплин доказана в [3]. Дополнительной целью управления в курсе сопровождения является минимизация отклонений Дi, j и помощь в том, чтобы студент получил в результате минимизации или компенсации отклонений дополнительные (специальные) компетенции, некоторые из них следующие: интеллектуальные (способность минимизировать свой

первичный (глухота) и вторичный (нарушение в языковом развитии) дефекты за счет овладения словесным и экстралингвистическим способом проявления понимания и представления смысла текстов в устной и письменной формах с использованием информационно-коммуникационных и вспомогательных информационных технологий), личностные (готовность к постоянному учету своих ограничительных особенностей (для плохослышащих студентов и выпускников) на основе освоения и применения специальных методов, технологий и средств, направленных на минимизацию ограничений функций жизнедеятельности и здоровьесбережения), специальные (способность применять когнитивные приемы, методики для восприятия, обработки и хранения информации как необходимую составляющую часть специальных компетенций). При условии проведения курса сопровождения в процессе изучения базового курса студент способен приобрести нормативные компетенции в полном объеме. ОП слабослышащих и глухих студентов имеет

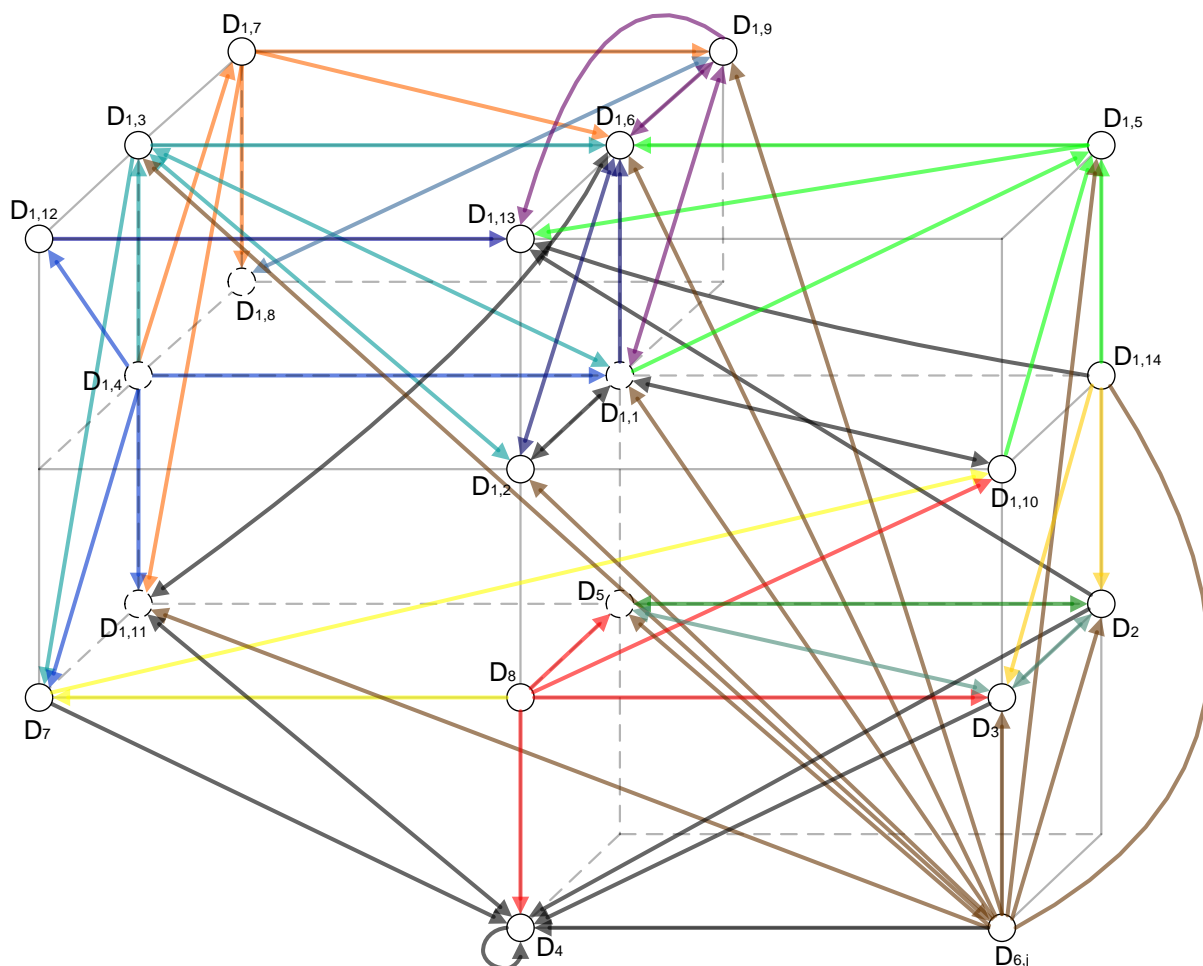


Рис. 5. Полный граф отклонений ЛОВЗ

существенные особенности. Например, цели ОП различаются по степени их обобщенности. Для обычных студентов декомпозиция целей снижается всего лишь до целей учебной дисциплины (УД) базового курса [9]. Но базовый курс является одинаковым для всех студентов. Поэтому именно в курсе сопровождения профильной дисциплины возможно снижение уровня целей до цели конкретного учебного элемента, упражнения.

Университетское обучение призвано быть не только передатчиком, но и генератором знаний. Появление новых знаний происходит в таком объеме и развитии, что слабослышащие и глухие студенты не успевают воспринять и усвоить их. Можно говорить о дефекте переполнения когнитивных возможностей обучаемых. Например, если преподавание на младших курсах ведется по нисходящей стратегии, которой отдается предпочтение в [9], то первое же вводимое на лекции понятие настолько обобщено, что сразу же переполняет «познавательную ячейку» студента. Причины переполнения – в наличии отклонений Д1, j, связанных с депривацией слабослышащих и глухих студентов. Для нашего контингента предпочтительнее восходящая стратегия обучения. Исследователи ОП в вузе выдвигают гипотезу, что на двухчасовое занятие или лекцию не следует выносить более 20 элементов усвоения. За элемент усвоения принимается любое определение, формулировка теоремы, свойства объекта и т.п., содержащие около 20 слов [10]. По нашему мнению, число элементов усвоения на одном занятии должно быть значительно меньше 20. Для уточнения: определение линейной независимости n векторов занимает в словесном выражении около 16 слов, определение эллипса – 24 слова, определение скалярного произведения – 16 слов, векторного произведения – 30 слов, определение предела функции – около 40 слов. Профессор Ф. предложил расчленить объемные определения на группу определений с меньшим объемом. Но целостность понятий этого не позволяет. Для слабослышащих и глухих студентов словесные формулировки (помимо записей с логической символикой) обязательны, так как это не только обеспечивает один из этапов формирования умственной деятельности [8], но и целесообразно для минимизации дефектов Д1, j. Известен факт, когда на лекции (в соответствии с учебным планом) было введено 18 определений. Ясно, что максимум достигнутого на этой лекции – переписанный с доски текст при очень низком усвоении материала. Как в таком случае осуществить в утвержденные сроки довольно напряженный учебный план и достичь желаемых целей? На первый план выходят когнитивные технологии обучения, то есть инструменты (интерактивная доска, ноутбуки студентов, раздаточные материалы, рабочие тетради, ...), материалы (контент) и методы, обеспечивающие наиболее успешное приобретение компетенций. Когнитивной основой компетенций, приобретаемых в базовом курсе, являются научные знания. Когнитивные технологии курсов сопровождения дали возможность решить не только познавательную проблему учащихся, но и связанные с ней функционально проблемы абилитации (подготовки субъекта к деятельности как специалиста) и социализации (привития навыков сотрудничества, инклюзии в общество). Анализируя приведенные в [2] и [3] задачи, при решении которых происходит (частичная) компенсация отклонений, мы пришли к выводу, что существуют обобщенные задачи курсов сопровождения. С точки зрения когнитивных технологий, они имеют пересечение с задачами базового курса. Это следующие задачи:

– Формирование причинно-следственных связей и действий подведения под понятие. Решение этой задачи безусловно помогает, в частности, оптимизировать учебный материал лекций при большом количестве вводимых понятий. Хорошим инструментом и методом явились так называемые логические матрицы систем понятий [6; 7], использование которых позволило избежать дефекта переполнения. Приведем наиболее простое разъяснение этого метода. Рассмотрим некоторое множество объектов, связанных родовидовыми отношениями. Расположим их названия в первом столбце матрицы. Каждый объект характеризуем его

Таблица 1

Классификация векторов

Признаки Векторы	Параллельны одной плоскости	Параллельны одной прямой	Сонаправлены	Равенство модулей
Компланарные	p	$p \vee q$	$p \vee q$	$p \vee q$
Коллинеарные	p	p	$p \vee q$	$p \vee q$
Равные	p	p	p	p
Противоположные	p	p	q	p

признаками. Совокупность всех признаков располагаем в первой строке. Среди перечисленных студентами признаков могут встретиться несущественные и неотличительные. При дальнейшей работе с матрицей ненужные признаки отсеются. На пересечении строк и столбцов символично указывается, обладает (обозначается p) или нет (обозначается q) данный объект соответствующим признаком. Матрицу можно упорядочить, приведя ее к треугольному (или квазитреугольному виду). Тогда понятия выстроятся в порядке последовательных импликаций. В приведенных ниже примерах несущественные признаки отсутствуют. В таблице 1 приведен пример матрицы «Классификация векторов». В таблице 2 приведен пример матрицы «Характеристики выпуклых четырехугольников». Переходя от последней строки к предыдущим, мы видим, что признаки квадрата содержат признаки ромба, прямоугольника, параллелограмма, т.е. являются достаточными по совокупности. Признак параллелограмма в первой строке содержится во всех остальных строках, т.е. является необходимым для четырехугольников, указанных в таблице. При всей простоте содержания таблицы она отнюдь не лишняя. Есть пример, когда студент должен был по заданным координатам четырех точек доказать, что они являются вершинами ромба, но доказал лишь параллельность противоположных сторон фигуры, т.е. не привлек достаточное условие ромба. В таблице 3 приведен пример матрицы «Функции, имеющие предел, непрерывные, имеющие производную в точке». Здесь переход от последней строки к предыдущей актуализирует теорему о достаточном условии

Таблица 2

Характеристики выпуклых четырехугольников

Признаки Четырех- угольник	Противоположные стороны равны (или противоположные стороны параллельны)	(Для эквивалентной системы признаков: противоположные углы равны)	Смежные стороны равны	Углы прямые
Параллелограмм	p	(P)	$p \vee q$	$p \vee q$
Прямоугольник	p	(P)	$p \vee q$	P
Ромб	p	(P)	P	$p \vee q$
Квадрат	p	(P)	P	P

Таблица 3

Функции, имеющие предел, непрерывные, дифференцируемые

Признаки понятий Свойства функции (понятия)	1	2	3	4	5
$\exists \lim_{x \rightarrow a} f(x) = A$ Функция имеет предел при $x \rightarrow a$.	p	$p \vee q$	p	$p \vee q$	$p \vee q$
$f(x) \in C(U(a))$ Функция непрерывна в точке $x = a$.	p	p	p	p	$p \vee q$
$\exists f'(a)$ Функция имеет производную в точке $x = a$.	p	p	p	p	p

Примечания к таблице 3.

1. Функция определена в окрестности $U(a)$ точки $x = a$.
2. Функция определена в точке $x = a$.
3. Выполняется определение предела функции в точке $x = a$, $\forall \varepsilon \exists \delta = \delta(\varepsilon)$:

$$\forall x \in U(a) \Rightarrow |f(x) - A| < \varepsilon.$$
4. Предел A равен значению функции в точке $x = a$, $A = f(a)$.
5. Существует предел отношения приращения функции к вызвавшему его приращению аргумента, $\exists \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta f(a)}{\Delta x}$.

непрерывности функции в точке, а обратный переход актуализирует теорему о необходимом условии дифференцируемости функции в точке $x = a$. Логическая матрица идеально соответствует когнитивной технологии обучения, т.к. с её помощью можно поэтапно формировать умственные действия и понятия от материализованной формы до этапа внешней речи про себя. При решении этой задачи студенты получают логическую базу для изучения учебной дисциплины (науки).

– Оформление расчетно-графических работ в виде рефератов согласно вводимым стандартам. Выполнение этого требования полезно для любых студентов. Эта когнитивная технология способствует снижению отклонений Д1,2, Д1,3, Д1,5, Д1,6, Д1,7, Д1,8, Д1,9, Д1,14, Д2, Д3, Д6. Замечательное свойство этой технологии состоит в том, что сама форма реферата наталкивает студента на непонятные для него понятия, действия, формулы и проч. в процессе изложения решения поставленной перед ним задачи. Оформление расчетно-графических работ в виде реферата способствует также укреплению памяти (снижение отклонения Д1,9).

– Управление когнитивными ресурсами студентов (SRM, т.е. student resources management). Коллективная проработка учебного материала надежно обеспечивает активизацию каждого студента в поисках правильного ответа на поставленные вопросы. Используется эффект синергизма. При этом попутно решается и нелегкая для ЛОВЗ по слуху задача: формируется способность задавать вопросы. Этот метод используется на занятиях с ЛОВЗ, начиная со второго семестра, и дает хорошие результаты, положительно влияет на компенсацию (или минимизацию) практически всех отклонений.

– Организация лекций и занятий с использованием рабочих тетрадей. Использование рабочих тетрадей при обучении полезно для любых студентов. Такая технология позволила учесть многие особенности обучения слабослышащих и глухих студентов. Использование рабочих тетрадей внедрено в учебный процесс ГУИМЦ и дает хорошие результаты.

– Воспитание у студентов ответственности, организованности, в том числе навыков самостоятельной работы; приучение студентов к планированию.

Снижение отклонений Д2 и Д3 (накопленные отклонения и низкая выживаемость знаний) логически связано с компенсацией Д6,j (недостатки организованности, ответственности, планирования). В свою очередь, отклонения Д6,j связаны с Д1,14 (недоразвитость навыков самостоятельной работы). Эти отклонения также часто компенсируются при выполнении задач курсов сопровождения. Следовательно, эти курсы всем своим содержанием и методами выполняют обобщенную задачу воспитания у студентов ответственности, организованности, в том числе навыков самостоятельной работы, и приучения студентов к планированию. Вернемся к отклонению Д8 – недостаткам в преподавательской деятельности. Это отклонение связано с недостаточным учетом отклонений Д1,j, Д2 – Д7. Отклонение Д8 связано с невыполнением или недостаточным выполнением следующих задач: проверка студенческих записей лекций, практических занятий, текущих домашних заданий; определение и установление необходимого начального уровня знаний; мотивация и профориентация студентов, подведение итогов лекций и занятий; научение студентов формализации текстов задач и организации их решения, использование ООД (ориентировочных основ деятельности), формирование у студентов компетенции добывания (поиск в незнакомой области) и применения знаний, редактирования и научно обоснованной проверки решений; формирование эстетического подхода к обучению; формирование компетенции прогнозирования ожидаемого результата, конструирования объекта с заданными свойствами; оптимизация объема используемой теории; принцип максимальной наглядности, иллюстративность формулировок; восходящая стратегия обучения ЛОВЗ; минимизация отклонения Д5 (проблема перехода на более высокий уровень обобщения и абстракции); формулирование заданий в терминах учебных дисциплин общетехнических или профилирующих кафедр; организация лекций и занятий с использованием рабочих тетрадей, сотрудничество со студентами на лекциях и занятиях; создание условий для снижения стресса студентов (это чрезвычайно важно не только для ЛОВЗ), корректировка учебных планов и контрольных заданий с целью адаптации к условиям обучения ЛОВЗ. Нужна специальная подготовка преподавателей, которые работают с ЛОВЗ по слуху. В самом деле, для обычных студентов возможно применение нисходящей стратегии обучения, записи фрагментов лекций в виде логических формул без словесной расшифровки и проч. Для этих студентов процесс обучения происходит в более легких условиях.

Отклонения носят системный характер, их минимизация или компенсация осуществляется универсальным подходом, тем более на первом курсе обучение носит выраженный метапредметный характер. Проведем анализ соответствия предлагаемой когнитивной технологии требованиям метапредметности. Метапредметный подход к ОП

предусматривает универсальные способы решения познавательных задач; метаумения: теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.), навыки переработки информации (анализ, синтез, интерпретация, оценка, аргументация), творческое мышление, регулятивные умения; метапредметные результаты образовательной деятельности. Эти требования удовлетворяются при решении задач курсов сопровождения. Некоторые из них следующие: обобщенная задача формирования причинно-следственных связей и действий подведения под понятие; обобщенная задача управления когнитивными ресурсами студентов; организация лекций и занятий с использованием рабочих тетрадей; обобщенная задача воспитания у студентов ответственности, организованности, планирования; «перевод текстов» (формализация текстов задач), организация решения задач; анализ условий задач с целью их упрощения, прогнозирование результата, оценки и выбор наилучшего способа решения задач из рассмотренного по возможности полного спектра решений; принцип максимальной наглядности, конструирование объекта с заданными свойствами; обобщение понятий, конкретизация понятий, переход на новый уровень абстракции, формулировка заданий в терминах учебных дисциплин общетехнических или профилирующих кафедр.

Таким образом, доказано, что одним из основных принципов адаптации основной образовательной программы для обучения в вузе слабослышащих и глухих студентов явилось использование когнитивных технологий курсов сопровождения профильных дисциплин, разработанных в ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана, удовлетворяющих требованиям теории обучения и достигающих поставленных целей в части минимизации отклонений в образовательном процессе лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Приложение

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». 2. Распоряжение правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 г. №1921-р «О комплексе мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования на 2012-2015 годы». 3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». 4. «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащённости образовательного процесса», утверждённые заместителем Министра образования и науки Российской Федерации (№АК-44/05 вн. от 11.04.2014).

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в оформлении работы сотрудника ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана М.Д. Константинова.

Литература

1. *Леонгард Э.И., Станевский А.Г.* Слухоречевая реабилитация глухих и слабослышащих студентов. Реальность и перспективы // Радуга звуков. 2009. №2 (34). С. 22-23.
2. *Станевский А.Г., Асламазова В.И., Салетикова Г.М., Паршин Г.Н., Кравченко Л.И.* Динамическая оценка отдельных параметров умственной работоспособности и развитие адаптационных механизмов в процессе обучения в высшей школе лиц с ограниченными

Станевский А.Г., Столярова З.Ф. Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С. 23–37.

Stanevsky A.G., Stolyarova Z.F. The Difficulties of Adapting the Main Educational Program for University Students with Disabilities Hearing
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp. 23–37.

- возможностями (по слуху): методические рекомендации. М.: Изд-во МГТУ имени Н.Э. Баумана, 2000. 31 с.
3. Станевский А.Г., Столярова З.Ф. Идея и обоснование предметных коррекционных курсов // Психологическая наука и образование. 2012. №1. С. 46-55.
 4. Станевский А.Г., Столярова З.Ф. Задачи коррекционного курса математики // Психологическая наука и образование. 2012. №2. С.48-58.
 5. Столярова З.Ф. Обобщенные задачи и технологии проведения предметных коррекционных курсов // Российский научный журнал. 2014. №3(41). С.188-204.
 6. Столярова З.Ф. Формализация системы понятий при помощи логической матрицы // Вопросы кибернетики. 1978 г. Вып. 51. С.173-177.
 7. Столярова З.Ф. Использование логической матрицы системы понятий в целях обучения // Вопросы кибернетики. 1978 г. Вып. 51. С.177-184.
 8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975г. 344с.
 9. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Изд-тво МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009г.264с.
 10. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. 424с.
 11. Цветков Ю.Б. Особенности проектирования учебных целей дисциплин инженерных образовательных программ // Наука и образование. 2015. №03. С. 331 – 344.

The Difficulties of Adapting the Main Educational Program for University Students with Disabilities Hearing

Stanevsky A.G.,

Ph.D. (Engineering), Associate prof., Chief officer of Head scientific and educational center of professional rehabilitation for disabled people of Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia, stan@bmstu.ru

Stolyarova Z.F.,

Senior Lecturer of the department of rehabilitation for disabled people, Head scientific and educational center of professional rehabilitation for disabled people of Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia, stolyarova66@tokmail.com

The article analyzes in detail various features of how learning process participants interact with each other, as well as classifies possible (observed) impairments of cognitive qualities in students, as compared to the normal level. It also determines and scrutinizes mutual connections between certain impairments, along with their effect on perception during learning. The usage of orientated graphs measuring labour-intensiveness during the acquisition of the main educational program (MEP) provided a comparative characteristic of impaired students' performance (hearing impairments) as compared to unimpaired ones. The solution that allows for MEP adaptation is presented in the form of courses that accompany every profile discipline, along with special cognitive technologies. The account of minimization or/and compensation of certain cognitive impairments in disabled students, as practiced at Bauman Moscow State Technical

University, is given. Generalized goals of accompaniment courses are formulated. The examples are given (based on calculus and geometry courses) of using logical matrixes as a universal method of teaching conceptual systems that involve generic and specific relations. The accompaniment courses are shown to meet the metasubjective requirements. Special requirements for teachers working with hearing impaired students are formulated.

Keywords: The educational process (EP), adaptation, maintenance of specialized disciplines, cognitive technologies, management, defect, deviation, correction, management goal to minimize the deviation, overflow effect graph antigraf, Array system of concepts, development of criteria metasubject approach.

Acknowledgements

The authors are grateful to Konstantinov M.D. for the help with article design.

References

1. Leongard E.I., Stanevskii A.G. Slukhorechevaya reabilitatsiya glukhikh i slaboslyshashchikh studentov. Real'nost' i perspektivy [Oral-aural rehabilitation of deaf and hearing impaired students. Reality and prospects]. *Raduga zvukov [Rainbow of sounds]*, 2009, no. 2 (34), pp. 22-23.
2. Stanevskii A.G., Aslamazova V.I., Saletikova G.M., Parshin G.N., Kravchenko L.I. Dinamicheskaya otsenka otdel'nykh parametrov umstvennoi rabotosposobnosti i razvitie adaptatsionnykh mekhanizmov v protsesse obucheniya v vysshei shkole lits s ogranichennymi vozmozhnostyami (po slukhu): metodicheskie rekomendatsii [The dynamic evaluation of individual parameters of mental capacity and the development of adaptation mechanisms in the learning process in higher education of persons with disabilities (hearing)]. Moscow: Publ. Bauman MSTU, 2000. 31 p.
3. Stanevskii A.G., Stolyarova Z.F. Ideya i obosnovanie predmetnykh korrektsionnykh kursov [The idea and grounds of subject correctional courses]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 1, pp. 46-55.
4. Stanevskii A.G., Stolyarova Z.F. Zadachi korrektsionnogo kursa matematiki [The tasks of a correctional course of mathematics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 2, pp. 48-58.
5. Stolyarova Z.F. Obobshchennye zadachi i tekhnologii provedeniya predmetnykh korrektsionnykh kursov [Generalized problems and technologies of conducting subject remedial courses]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Russian scientific journal]*, 2014, no. 3 (41), pp. 188-204.
6. Stolyarova Z.F. Formalizatsiya sistemy ponyatii pri pomoshchi logicheskoi matrity [Formalization of the concepts system by means of a logical matrix]. *Voprosy kibernetiki [Problems of Cybernetics]*, 1978, no. 51, pp. 173-177.
7. Stolyarova Z.F. Ispol'zovanie logicheskoi matrity sistemy ponyatii v tselyakh obucheniya [Using the logical matrix of the concepts system for training purposes]. *Voprosy kibernetiki [Problems of Cybernetics]*, 1978, no. 51, pp. 177-184.
8. Talyzina N.F. Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy [Management of mastering knowledges process]. Moscow: Publ. MGU, 1975. 344 p.
9. Tatur Yu.G. Obrazovatel'nyi protsess v vuze [The educational process at the university]. Moscow: Publ. Bauman MSTU, 2009. 264 p.
10. Fokin Yu.G. Psikhodidaktika vysshei shkoly [Psychodidactics of the Higher School]. Moscow: Publ. Bauman MSTU, 2000. 424 p.

Станевский А.Г., Столярова З.Ф. Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С. 23–37.

Stanevsky A.G., Stolyarova Z.F. The Difficulties of Adapting the Main Educational Program for University Students with Disabilities Hearing
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp. 23–37.

11. Tsvetkov Yu.B. Osobennosti proektirovaniya uchebnykh tselei distsiplin inzhenernykh obrazovatel'nykh program [Features of planning of the educational purposes disciplines of engineering education programs]. *Nauka i obrazovanie [Science and education]*, 2015, no. 3, pp. 331-344.

Профессиологические основы профессионально-педагогического образования

Маркова С.М.,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального образования и управления образовательными системами, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия, ngru.profped@yandex.ru.

Цыплакова С.А.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (ФГБОУ ВПО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия, ngru.profped@yandex.ru.

Рассматриваются профессиологические основы профессионально-педагогического образования, описываются направления исследований, к которым относятся методология и методика профориентации, профессиологические признаки познания, методология профессиологического описания профессий, профессиональной деятельности. Выявлены сферы профессиональных исследований: исследование социально-экономических, научно-технических, технико-технологических процессов; научно-техническое направление развития науки и техники, научный анализ производства, профессиональное поле деятельности педагога профессионального обучения. Представлены условия развития профессионально-педагогического образования, к которым относятся развивающиеся экономическая интеграция, исследование развития науки и техники, прогноз новых профессий, требования современного производства, разработка содержания образования, взаимодействие науки, производства и образования.

Ключевые слова: профессиология, профессионально-педагогическое образование, профессия, педагог профессионального обучения, профессиональное поле деятельности.

Для цитаты:

Маркова С.М., Цыплакова С.А. Профессиологические основы педагогического образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 38–43 doi: 10.17759/psyedu.2017090104

For citation:

Markova S.M., Tsyplakova S.A. Professiological Bases of Professional Pedagogical Education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 38–43 doi: 10.17759/psyedu.2017090104. (In Russ., abstr. in Engl.)

Профессиология как отрасль научного знания отражает современное развитие профессионального образования и профессиональной педагогики на различных этапах социально-экономического, психолого-педагогического, технико-технологического знания. Анализ научных исследований по профессиологии (Н.М. Александрова, Э.В. Балакирева, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.) позволил сделать вывод, что изучение профессий, деятельности

и профессионально-квалификационных характеристик является важным фактором развития профессионально-педагогического образования. С этих позиций исследованию подлежат методология и методика профориентации, профессиологические признаки познания, методология профессиологического описания профессий, профессиональной деятельности, построение профессионально-квалификационной модели деятельности рабочих и специалистов. Основными сферами системного изучения профессиологии являются: деятельность, профессиография, профессиональное поле, труд, интеграция и дифференциация профессий, развитие профессий, профессиональная ориентация, адаптация, профессионализация личности [5].

Профессиология профессий выступает основой для развития профессионально-педагогического образования. Изучение социально-экономических, научно-технических и технико-технологических процессов и их реализация в педагогическом процессе становится необходимым условием развития профессионально-педагогического образования [3].

Выявление изменяющихся требований к подготовке педагогов профессионального обучения охватывает определенные требования не только к педагогике, но и к производственному процессу, требования по конкретной профессии квалифицированного рабочего. С этих позиций необходимо, чтобы требования для подготовки рабочих находились в корреляции с требованиями по подготовке педагогов профессионального обучения [5].

Для дальнейшего развития профессионально-педагогического образования необходимо исследовать поле профессий, условия их интеграции, возможность унификации учебно-программной документации и расширение профессионального профиля педагога профессионального обучения.

В условиях развивающейся экономической интеграции сравнительный анализ содержания подготовки рабочих и содержание подготовки педагогов профессионального обучения будут способствовать повышению эффективности профессионально-педагогической деятельности.

Исследование новых научно-технических направлений развития науки и техники и их влияния на развитие профессионально-педагогической деятельности и рабочих профессий служит средством прогнозирования новых профессий и профилей профессионально-педагогического образования [1].

Определение требований к уровню подготовки педагогов профессионального обучения и уровню квалификации рабочих – основа разработки профессионального стандарта, учебно-программной документации для подготовки педагогов профессионального обучения различных профилей.

При этом профессия рассматривается как средство социализации и профессионализации личности, широкого развития личности и участия в трудовом процессе [6].

Комплексный подход к выделению требований к подготовке педагогов профессионального обучения обуславливает определение требований к общим, общепрофессиональным и профессиональным компетенциям, знаниям, умениям, нормам и ценностям педагогов профессионального обучения.

Так, требования Федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта предполагают инновационный характер профессионально-педагогической деятельности, технологизацию и универсализацию педагогического

процесса, а также непрерывную оценку качества и эффективности профессионально-педагогического образования.

Они учитывают необходимость использования инновационных технологий обучения, развитие форм организации педагогического процесса, а также взаимосвязь учебно-познавательной, научно-исследовательской и учебно-профессиональной деятельности. При этом оптимизируется рациональное соотношение между теоретическим и практическим обучением. Этим достигается выполнение данных требований в образовательной практике по подготовке педагогов профессионального обучения [2].

Учитываются также требования современного производства, которые предполагают ускорение научно-технического прогресса, интеллектуализацию и интенсификацию производственного процесса, постепенное повышение эффективности профессиональной деятельности.

Они согласуются с современными производственными технологиями, с рациональными формами организации труда и с условиями выполнения трудовых процессов.

Научно-технический прогресс открывает перспективное развитие требований к профессионально-педагогическому образованию, определяя стабильность и динамичность процесса обучения. При этом учитываются требования различных научных дисциплин, определяя междисциплинарный характер требований к профессионально-педагогическому образованию.

Требования к содержанию подготовки педагогов профессионального обучения определяются процессами будущего на основе изучения экономических и политических направлений эволюции общества, связанного с развитием науки, техники, производства. В соответствии с этим появляются технико-технологические изменения, которые характеризуют трансформацию содержания труда. Они задают направление, по которому будут изменяться научные и производственно-технические основы профессий.

В связи с этим профессиологическое исследование должно быть направлено на изучение структуры профессии, определение перспектив ее развития, прогнозирование изменений в системе знаний, умений и норм будущей профессиональной деятельности и, соответственно, в определении содержания, форм и методов подготовки рабочих и специалистов [4].

Определение требований к той или иной профессии характеризуются следующими признаками:

- качеством изучения социально-экономических, научно-технических, производственно-технологических процессов;
- прогностическими исследованиями данного развития;
- соответствием уровня профессиональной подготовки рабочих и специалистов требованиям рынка труда.

В совокупности с социальными требованиями проводится научный анализ профиля подготовки, в качестве которого выступает конкретное производство. В процессе исследования важным является сбор и обобщение трудовых действий, соответствующих функциональным особенностям профессиональной деятельности рабочих и специалистов.

Полученные факты анализируются с целью определения системы трудовых действий в конкретных учебных заведениях и на производстве. Объектами анализа выступают: профессиональная деятельность, средства, предметы и продукты труда, безопасность труда, технологии и организация производства. Анализ конкретных

производств позволяет получить информацию о технико-экономических, экономических, психолого-педагогических ситуациях, определить пути развития, особенности интеграции и дифференциации профессиональной деятельности.

Одновременно необходимо определить влияние науки на совершенствование производства, изменение содержания профессиональной деятельности. Речь идет о возможностях использования достижений науки в профессионально-педагогическом и производственном процессах и перспективах их развития; о превращении знаний и достижений науки в профессионально-технологические решения (разработка новых технологий педагогического и производственного процессов).

Таким образом, выявление профессиологических требований дает информацию, которая отражается в требованиях к рабочим и специалистам, в профессионально-квалификационных характеристиках, модели личности и деятельности рабочих и специалистов. На основе данных документов разрабатывается содержание профессионального образования, описываются содержание и структура профессии, определяется характер базовой и вариативной части содержания образования, обеспечивается связь между теоретическим и практическим обучением [3].

Профессиологические исследования определяют социально-экономическое и психолого-педагогическое значение профессии, пути повышения профессионального мастерства, характерные особенности профессиональной деятельности. Кроме того, профессиология обеспечивает развитие профессионального образования через изучение научных основ профессии, особенностей организации учебно-воспитательного процесса, профориентации и профессионального самоопределения.

В единстве с научно-техническим прогрессом проводится научный анализ процесса производства, содержания труда рабочих. Профессиональная деятельность, предметы и продукты труда, условия окружающей среды, организация и технологизация производства выступают объектами этого анализа.

Таким образом определяется влияние развития науки на развитие производства, содержание труда рабочих и на тенденции изменений в процессе обучения и, соответственно, в профессионально-педагогическом образовании, что обеспечивает расширение профессионального поля деятельности, углубление профессиональных знаний, умений, приобретение опыта, возникает необходимость преемственности между формами обучения в условиях непрерывного образования. Речь идет о системе повышения квалификации и дополнительного образования, где осуществляется повышение квалификации в двух областях деятельности педагогов профессионального обучения – педагогической и производственной, определяющейся профилем подготовки.

Проведенный анализ по определению требований к содержанию профессионально-педагогического образования дает информацию, отражающуюся в федеральном государственном образовательном и профессиональном стандартах. В нем содержится информация, необходимая для разработки содержания образования, характеризующая сущность и структуру профессии педагога профессионального обучения, требования к профессионально-педагогическому образованию.

Литература

1. *Александрова Н.М.* Профессиология педагогического образования: методология исследования. СПб.: Институт пед. образования, 2010. 88 с.
2. *Балакирева Э.В.* Профессиологический подход к развитию теории педагогического образования // Человек и образование. 2009. № 3. С. 60–64.

3. *Беляева А.П.* Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб.: Институт ПТО РАО, 1996. 225 с.
4. *Кригер Е.Э.* Особенности профессионального становления педагога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Kriger.phtml> (дата обращения: 02.03.2016).
5. *Маркова С.М.* Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестн. Мининского ун-та. 2013. № 3 (3). С. 10–15.
6. *Маркова С.М.* Социализация и профессионализация личности как цель профессионального образования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 12. С. 49–54.

Professiologial Bases of Professional Pedagogical Education

Markova S.M.,

Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Head of the Department of Professional Education and Management of Educational Systems, Nizny Novgorod State Pedagogical University named after Koz'ma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, ngpu.profped@yandex.ru

Tsyplakova S.A.,

Ph.D. (Pedagogy), Associate prof. of the Department of Professional Education and Management of Educational Systems, Nizny Novgorod State Pedagogical University named after Koz'ma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, ngpu.profped@yandex.ru

The article deals with professiologial foundations of pedagogical education, describes the scientific trends that include methodology and methods of vocational guidance, professiologial features of cognition, methods of professiologial description of various professions, and professional activity in general. The authors shed light on the spheres of professional research: examination of socio-economic, scientific and technical, techno-technical processes, scientific analysis of production, the professional educator's professional spheres of action. The article presents the conditions of professional education's development that include the developing economic integration, scientific and technical progress, veritable forecast of brand new professions, interaction of science, production and education.

Keywords: professiology professionally and pedagogical education, a profession, teacher training, professional field of activity.

References

1. Aleksandrova N.M. Professiologiya pedagogicheskogo obrazovaniya: metodologiya issledovaniya [Professiology teacher education: Research Methodology]. Saint Petersburg: Uchr-e RAO «In-t ped.obr», 2010. 88 p.
2. Balakireva E.V. Professiologicheskiy podkhod k razvitiyu teorii pedagogicheskogo obrazovaniya [Professiologicheskiy approach to the development of teacher education theory]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2009, no. 3, pp. 60-64.

3. Belyaeva A.P. Integrativno-modul'naya pedagogicheskaya sistema professional'nogo obrazovaniya [Integrative-modular pedagogical system of vocational education]. Saint Petersburg: Institute PTO RAO, 1996. 225 p.
4. Kriger E.E. Osobennosti professional'nogo stanovleniya pedagoga [Features of teacher professional development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [*Psychological Science and Education psyedu.ru*], 2013, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Kriger.phtml> (Accessed 02.03.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Markova S.M. Professional'nye tsennosti v usloviyakh nepreryvnogo mnogourovnevnogo obrazovaniya [Professional values in continuous multi-level education] *Vestnik Mininskogo universiteta* [*Journal of Mininsky University*], 2013, no. 3 (3), pp. 10–15. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Markova S.M. Sotsializatsiya i professionalizatsiya lichnosti kak tsel' professional'nogo obrazovaniya [Socialization and professionalization of the individual as the goal of vocational education] *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [*Theory and practice of social development*], 2013, no. 12, pp. 49–54.

Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений

Мирошниченко А.А.,

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им В.Г. Короленко», Глазов, Россия, ggpi@mail.ru

Мерзлякова Д.Р.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Института гражданской защиты, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Ижевск, Россия, sagitova_77@mail.ru

Проблема сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений является актуальной. В статье определены подходы к системному анализу факторов, негативно влияющих на психологическое здоровье участников образовательных отношений. Охарактеризованы уровни возникновения данных факторов: это уровень самого обучающегося, его социального окружения (педагоги и родители), образовательной организации, муниципалитета и региона. Сохранение и укрепление психологического здоровья участников образовательных отношений возможно только в том случае, если удастся минимизировать факторы риска на каждом уровне. Нерешенные противоречия более высокого уровня «спускаются» вниз и требуют дополнительных усилий для нейтрализации их действия. В статье вводится понятие «стандарты психологического здоровья» обучающихся, которое включает в себя создание системы социально-психологических, педагогических, управленческих и материально-технических условий для сохранения и укрепления психологического здоровья.

Ключевые слова: психологическое здоровье, стандарты психологического здоровья, участники образовательных отношений, педагогическая система, система образования.

Для цитаты:

Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 44–53 doi: 10.17759/psyedu.2017090105

For citation:

Miroshnichenko A.A., Merzlyakova D.R. Regional strategy of preservation and strengthening of the psychological health of participants of educational relations [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 44–53 doi: 10.17759/psyedu.2017090105. (In Russ., abstr. in Engl.)

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» приоритет жизни и здоровья человека относится к

основным принципам государственной политики в сфере образования [15]. Сегодня для региональных систем образования актуальной является проблема сохранения и укрепления психологического здоровья всех участников образовательных отношений. Разрешение ее видится в систематизации на уровне региона работы по созданию социально-психологических, педагогических, управленческих и материально-технических условий, обеспечивающих гарантированное сохранение и укрепление психологического здоровья: обучающихся, их родителей, педагогов.

И.В. Дубровина с соавторами сформулировали важное положение: «именно психологическое здоровье детей и школьников можно рассматривать и как цель, и как критерий эффективности психологической службы государственного образования» [12, с. 9]. И.В. Дубровина подчеркивала, что психологическое здоровье зарождается и укрепляется, прежде всего, в недрах таких социальных институтов, как семья, детский сад, школа, вуз и пр., и является результатом обучения, развития и воспитания на каждом этапе онтогенеза [12].

Термин «психологическое здоровье» был введен в научный лексикон И.В. Дубровиной [12]. Под психологическим здоровьем ею понимаются психологические аспекты психического здоровья, т. е. то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. Концепции психологического здоровья представлены в трудах И.В. Дубровиной, О.В. Хухлаевой, В.И. Слободчикова, А. Маслоу, Э. Эриксона, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла и др. [12; 16].

В контексте нашего исследования наиболее подходящей концепцией психологического здоровья, по нашему мнению, является модель, разработанная О.В. Хухлаевой, так как в ней обобщены различные подходы к данному феномену. Эта модель включает в себя аксиологический, инструментально-технологический, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный компоненты [16].

Несмотря на большое количество работ, посвященных факторам риска, влияющих негативно на психологическое здоровье обучающихся [1; 7; 9; 12; 16], малоизученным остается вопрос о том, как происходит процесс взаимовлияния этих факторов, процесс их системного взаимодействия. Понимание системных проблем, оказывающих негативное влияние на психологическое здоровье участников образовательных отношений, позволит обеспечить его сохранение и укрепление.

Рассмотрим понятия «педагогическая система» и «система образования» и более подробно их различие и связь друг с другом. Изучение особенностей данных систем, по нашему мнению, позволит выявить те ключевые аспекты, которые способствуют или затрудняют процесс сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений.

Исследования педагогических систем представлены в работах многих отечественных и зарубежных авторов (В.П. Беспалько, Г.А. Дмитриенко, Л.В. Загрекова, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, В.А. Леднев, С.А. Маврин, Г.В. Машарова, А.А. Мирошниченко, М.М. Поташник, В.П. Симонов, В.М. Соколов, В. Оконь, Ч. Куписевич и др.) [2; 3; 4; 6; 8; 11; 13].

Педагогическая система является элементом системы образования. В нашем исследовании уровню педагогической системы будет соответствовать *уровень самого*

обучающегося, процесс его взаимодействия с родителями и педагогами и уровень функционирования образовательной организации, так как именно на этом уровне происходит процесс воспитания, обучения и образования подрастающего поколения.

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования [15]. Система образования как одна из подсистем общества в нашем исследовании будет соответствовать *муниципальному и региональному уровню.*

Сравнительный анализ педагогической системы и системы образования выявил сходство и различие данных систем. Обе системы являются социальными, направлены на людей, способствуют развитию общества в целом. Различие – в масштабе систем и степени влияния их на социум.

Первичный анализ системы **факторов риска, влияющих на здоровье обучающихся**, показал, что их условно **можно распределить по уровням:**

- первый – **уровень самого обучающегося, мера его ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья.** На этом уровне наибольшее значение имеет влияние родителей и ближайшего семейного окружения, так как они формируют привычки и навыки жизнедеятельности ребенка;
- второй – **уровень педагогов и родителей.** Большое количество авторов отмечают значимость семейных факторов в процессе формирования личности детей и подростков (Г.Е. Сухарева, В.В. Ковалев, В.И. Гарбузов, Э.Р. Эйдемиллер, В. Юстицкис, К. Бремс, А.И. Захаров, Ю.А. Фесенко, Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, G. Ginnot H, J.M. Lucyshyn, G. Dunlap, R.W. Albin). Педагогическое влияние как социально-психологический процесс рассматривали А.А. Баранов, Е.Л. Вишневская, Е.В. Дмитриева, Р.Д. Донская, Т.М. Максимова, И.Б. Назарова, Т.М. Резер, С.Н. Смирнов, Е.И. Шевалдина, В.С. Шувалова. Значимые взрослые должны помогать детям и подросткам в процессе индивидуального развития и социализации и сами являться примером динамического состояния внутреннего благополучия, которое позволяет раскрыть свои способности на любом возрастном этапе;
- третий – **уровень образовательной организации.** На этом уровне важна помощь администрации педагогу в организации учебно-воспитательного процесса, который будет способствовать сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся. Также в сохранении и укреплении психологического здоровья участников образовательных отношений, в создании здоровьесберегающей образовательной среды ведущую роль играет образовательная организация. С точки зрения обеспечения социально-психологических условий работы педагога необходимо учитывать не только личностные особенности педагога, уровень его профессионального мастерства, но и организационные факторы, ухудшающие работу организации в целом и каждого сотрудника в частности. Соответственно, для того чтобы снизить действие факторов риска, ухудшающих психологическое состояние участников образовательного пространства, необходима комплексная

целенаправленная работа администрации по улучшению условий труда педагогов и созданию комфортных условий для обучающихся. Работа должна проходить с привлечением необходимых специалистов: медицинских работников, психологов, социальных педагогов и др.;

- четвертый – **муниципальный уровень**. Его основными элементами являются: сеть образовательных учреждений и иных социальных институтов, осуществляющих воспитательные функции; органы управления образованием (муниципальные и общественные); процессы, происходящие в образовательной системе (управленческие, обеспечивающие, образовательные, инновационные и др.).

Направления деятельности на данном уровне:

- просветительская работа по формированию значимости сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений. Данное направление предполагает работу с родителями, общественными организациями, профессиональными сообществами и т. д.;
- повышение профессиональной компетентности управленческих кадров образовательных организаций в области сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений;
- повышение уровня квалификации педагогических работников в области сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений;
- разработка и апробация организационно-управленческих мероприятий по устранению причин факторов риска здоровья участников образовательных отношений, действующих на уровне образовательной организации;
- повышение качества образования в муниципальной образовательной системе;
- корректировка нормативно-правовой базы и местных локальных документов на муниципальном уровне с учетом факторов, влияющих на психологическое здоровье участников образовательных отношений;
- разработка и реализация программы по сохранению и укреплению психологического здоровья участников образовательных отношений на муниципальном уровне;
- улучшение процесса межведомственного взаимодействия на уровне муниципалитета в вопросах сохранения и укрепления здоровья участников образовательных отношений;

- пятый – **региональный уровень**. Региональная система образования – это совокупность взаимосвязанных образовательных стандартов, сети образовательных учреждений и органов управления образованием, объединенных процессуально на подведомственной территории.

Направления деятельности на данном уровне:

- обеспечение комплексности перехода всех образовательных организаций к образованию, ориентированному на личность и компетенции;
- совершенствование системы профессиональной ориентации и развитие необходимых компетенций обучающихся в соответствии с ситуацией рынка труда в данном регионе;
- адаптация образовательной программы в соответствии с психологическими, физиологическими и возрастными особенностями обучающихся данного региона;
- расширение межведомственного взаимодействия на региональном уровне в вопросах сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений. Особое внимание в этом направлении деятельности должно быть уделено детям группы риска и детям с особыми образовательными потребностями;
- работа с профессиональными союзами в вопросах сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений;
- создание условий для вовлечения обучающихся в деятельность детских и молодежных общественных объединений и организаций.

Компоненты региональной системы поддержки психологического здоровья в общеобразовательных организациях включают в себя: процесс обучения и воспитания; мониторинг психологического здоровья в общеобразовательных организациях региона; профилактику профессионального «выгорания» педагогов; формирование благоприятной психологической атмосферы в общеобразовательной организации; психолого-педагогическое просвещение родителей.

Таким образом, анализ факторов риска, влияющих на психологическое здоровье участников образовательных отношений, показал, что причины факторов могут находиться на разных уровнях образовательной системы. При этом нерешенные системные противоречия более высокого уровня оказывают воздействие на процессы, происходящие на более низких уровнях образовательной системы.

Показателем эффективности работы системы образования, по нашему мнению, является уровень психологического здоровья участников образовательных отношений.

Психологическое здоровье личности включает в себя эмоциональный, мотивационный, познавательный и волевой компоненты. Психологическое здоровье – это

оптимальное функционирование всех психических структур, необходимых для текущей жизнедеятельности, состояние благополучия, позволяющее человеку раскрывать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе.

Мы считаем необходимым введение термина **«стандарты психологического здоровья»** обучающихся. Под ним мы понимаем **создание системы социально-психологических, педагогических, управленческих и материально-технических условий для сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений.**

Стандарты психологического здоровья предполагают разработку данной системы мероприятий на различных уровнях: образовательной организации, муниципалитета и региона. Критериями эффективности данной системы будет **развитие компонентов психологического здоровья участников образовательных отношений:** аксиологического, инструментально-технологического, потребностно-мотивационного, развивающего и социально-культурного. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и специфику социальных ролей участников образовательных отношений.

Соглашаясь с мнением И.В. Дубровиной (с соавторами) [12] о том, что «психологическое здоровье обучаемых» является как целью, так и критерием эффективности психологической службы, мы считаем, что следует расширить использование данного понятия. **Критерием эффективности работы педагогической системы и системы образования является уровень психологического здоровья участников образовательных отношений.**

Стандарты психологического здоровья – это «обратная связь» между психологическим здоровьем участников образовательных отношений и системами более высокого уровня. То есть устанавливая систему измерения и поддержания психологического здоровья на определенном уровне, мы добиваемся стабилизации системы образования региона, уходя от ручного режима и режима самонастройки.

Исследователи, занимающиеся изучением педагогических систем (В.П. Беспалько, Г.А. Дмитриенко, Л.В. Загрекова, Т.А. Ильина, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, В.А. Леднев, С.А. Маврин, Г.В. Машарова, А.А. Мирошниченко, М.М. Поташник, В.П. Симонов, В.М. Соколов, В. Оконь, Ч. Куписевич и др.), указывали на то, что данные системы являются многоуровневыми и иерархичными. Это соответствует принципу подчиненности нижних уровней верхним.

Следовательно, если есть нерешенные проблемы на более высоком уровне педагогической системы, то, согласно принципу иерархии, они будут влиять на нижестоящие уровни данной системы и будут требовать принятия решений в режиме самонастройки.

Выводы.

Сохранение и укрепление психологического здоровья участников образовательных отношений является одной из приоритетных задач региональной системы образования. В то же время уровень психологического здоровья является также критерием эффективности данной системы.

Система социально-психологических, педагогических, управленческих и материально-технических условий, способствующих сохранению и укреплению психологического здоровья, зависит от причин возникновения факторов риска. Это уровни: самого обучающегося; его социального окружения (педагоги и родители); образовательной организации; муниципалитета; региона. Нерешенные системные противоречия провоцируют возникновение факторов риска, влияющих негативно на психологическое здоровье. При этом системные противоречия систем более высокого уровня, согласно принципу иерархии, воздействуют на системы более низкого уровня.

«Симптоматическое» исправление системных противоречий на более низком уровне будет неэффективным, поскольку не будет воздействовать на причину, провоцирующую возникновение факторов риска, негативно влияющих на участников образовательных отношений.

Следовательно, система условий, направленных на сохранение и укрепление психологического здоровья, должна быть комплексной, непрерывной и последовательной, учитывающей уровень возникновения факторов риска. Стандарты психологического здоровья являются индикатором эффективности системы условий сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений.

Региональная система образования – это совокупность взаимосвязанных образовательных стандартов, сети образовательных учреждений и органов управления образованием, объединенных процессуально на подведомственной территории. Компоненты региональной системы поддержки психологического здоровья в общеобразовательных организациях включают в себя: процесс обучения и воспитания; мониторинг психологического здоровья в общеобразовательных организациях региона; профилактику профессионального «выгорания» педагогов; формирование благоприятной психологической атмосферы в общеобразовательной организации; психолого-педагогическое просвещение родителей.

Критерием эффективности данной системы выступает развитие компонентов психологического здоровья участников образовательных отношений: аксиологического, инструментально-технологического, потребностно-мотивационного, развивающего и социально-культурного. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и специфику социальных ролей участников образовательных отношений.

Литература

1. *Беседина М.В.* Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 128 с.
2. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2007. 304 с.
3. *Загрекова, Л.В., Николина В.В.* Педагогика: Учеб. пособие. Н. Новгород: НГПУ, 2011. 232 с.
4. *Ильина Т.А.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. институтов. М., Просвещение, 2008. 572 с.
5. *Колесникова Л.И.* Совместное проектирование как фактор развития профессиональной компетентности преподавателей педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск: Иркутск. гос. пед. ун-т, 2002. 213 с.

Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С. 44–53.

Miroshnichenko A.A., Merzlyakova D.R. Regional strategy of preservation and strengthening of the psychological health of participants of educational relations
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp. 44–53.

6. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 2000. 119 с.
7. *Кучма В.Р., Сухарева Л.М., Степанова М.И.* Гигиенические проблемы школьных инноваций. М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2009. 240 с.
8. *Мирошниченко А.А.* Профессионально ориентированные структуры учебных элементов. Глазов: ГГПИ, 1999. 62 с.
9. Мониторинг экономики образования [Электронный ресурс]//URL: <http://education-monitoring.hse.ru> (дата обращения: 25.04.2016).
10. *Пахальян В.Э.* Психопрофилактика в практической психологии образования. СПб.: Питер, 2013. 208 с.
11. *Регуш Л.А., Орлова А.В.* Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2010. 416 с.
12. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы /Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 170 с.
13. *Симонов В.М.* Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров. М., Вузовский учебник, 2015. 320 с.
14. *Сластенин В.А. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Сайт Консультант Плюс. 2017. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.03.2017).
16. *Хухлаева О.В.* Классификация нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. С. 81–90. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Huhlaeva.html> (дата обращения: 25.04.2016).

Regional strategy of preservation and strengthening of the psychological health of participants of educational relations

Miroshnichenko A.A.,

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Glazov State Pedagogical Institute, Glazov, Russia, ggpi@mail.ru

Merzlyakova D.R.,

Ph.D. (Psychology), Associate professor, Institute of Civil Defence, Udmurt state University, Izhevsk, Russia, sagitova_77@mail.ru

The problem of saving and improving psychological health of educational relations' participants can be considered crucial. This article looked at several approaches to systemic analysis of various factors influencing psychological health of educational relations' participants in a negative way. We identified these factors by the levels they emerge at, namely: the level of learner himself/herself, the level of his/her social environment (teachers and parents), as well as educational institution, municipality and region. It is only possible to save and improve

psychological health of educational relations' participants if systemic risk factors are eliminated at every level. Unsolved contradictions of the higher level "descend" to lower levels and require additional efforts to eliminate their effect. The article introduces the notion of learners' "psychological health standards" that implies a system of socio-psychological, pedagogical, administrative, and technical conditions for saving and improving psychological health.

Keywords: mental health, mental health standards, the participants of educational relations, pedagogical system, the education system.

References

1. Besedina M.V. *Obrazovatel'naya sreda kak faktor emotsional'noi deprivatsii, vliyayushchei na somaticheskoe zdorov'e podrostkov*. Diss. kand. psikhol. nauk. [Educational environment as a factor of emotional deprivation affecting somatic health in adolescents. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2004. 128 p.
2. Bepal'ko V.P. *Osnovy teorii pedagogicheskikh system* [foundations of the theory of pedagogical systems]. Voronezh: Publ. VGU, 2007. 304 p.
3. Zagreкова L.V., Nikolina V.V. *Pedagogika. Ucheb. posobie* [Pedagogy]. N. Novgorod: NGPU, 2011. 232 p.
4. Il'ina T.A. *Pedagogika. Uchebnoe posobie dly astudentov ped. institutov* [Pedagogy]. Moscow: Publ. «Prosveshchenie», 2008. 572p.
5. Kolesnikova L.I. *Sovmestnoe proektirovanie kak faktor razvitiya professional'noi kompetentnosti prepodavatelei pedagogicheskogo kolledzha*. diss. kand. ped. nauk. [Collaborative design as a development factor of professional competence of teachers of pedagogical College. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Irkutsk, 2002. 213p.
6. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [The professionalism of the individual teacher and master of production training]. Moscow: Publ. Vysshayashkola, 2000. 119 p.
7. Kuchma V.R., Sukhareva L.M., Stepanova M.I. *Gigienicheskie problem shkol'nykh innovatsii* [Hygienic problems of school innovation]. Moscow: Publ. Nauchnyi tsentr zdorov'ya detei RAMN, 2009. 240 p.
8. Miroshnichenko A.A. *Professional'noorientirovannye struktury uchebnykh elementov* [Professionally oriented curriculum elements]. Glazov: Publ. GGPI, 1999. 62 p.
9. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya* [Elektronnyi resurs] [Monitoring of Economics of education], 2016. Available at: <http://education-monitoring.hse.ru> (Accessed 25.04.2016).
10. Pakhal'yan V.E. *Psikhoprofilaktika v prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Psychoprophylaxis in practical psychology of education]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2013. 208 p.
11. Regush L.A., Orlova A.V. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2010. 416p.
12. Dubrovina I.V. [i dr.] *Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: psikhicheskoe zdorov'e detei i podrostkov v kontekste psikhologicheskoi sluzhby* [The management of the practical psychologist: mental health of children and adolescents in the context of psychological services]. In Dubrovina I.V. (eds.). Moscow.: Publ. «Akademiya», 2005. 170p.
13. Simonov V.M. *Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly. Innovatsionnyi kurs dlya podgotovki magistrrov* [Pedagogy and psychology of higher school]. Moscow: Publ. Vuzovskii ucheb. 2015. 320 p.
14. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogika: Ucheb. posobie dlyastud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Pedagogy]. Moscow.: Publ. "Akademiya", 2002. 576 p.

Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С. 44–53.

Miroshnichenko A.A., Merzlyakova D.R. Regional strategy of preservation and strengthening of the psychological health of participants of educational relations
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp. 44–53.

15. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.03.2016) Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Elektronnyi resurs] [Federal law of 29.12.2012 N 273 « On education in Russian Federation»]. Sait Konsul'tant Plyus [Website Consultant Plus], 2017. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (Accessed 13.03.2017).
16. Khukhlaeva O.V. Klassifikatsiya narushenii psikhologicheskogo zdorov'ya doskol'nikov i mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Classification of violations of psychological health of preschool children and Junior schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2111.phtml> (Accessed 25.04.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых

Шабаловская М.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии, ГБОУ ВПО «Сибирский государственный медицинский университет» Минздрава России (ГБОУ ВПО СибГМУ Минздрава России), доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Россия, m_sha79@mail.ru

Бохан Т.Г.,

доктор психологических наук, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Россия, btg960@sibmail.com

Радишевская Л.В.,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), Томск, Россия, Radishevskaya_LV@sibmail.com

Ульянич А.Л.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Россия, fale@ya.ru

Для цитаты:

Шабаловская М.В., Бохан Т.Г., Радишевская Л.В., Ульянич А.Л. Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 54–65 doi: 10.17759/psyedu.2017090106

For citation:

Shabalovskaya M. V., Bokhan T. G., Radishevskaya L.V., Ulianich A.L. Value-meaning Barriers in Research Activity of Junior Scientists [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 54–65 doi: 10.17759/psyedu.2017090106. (In Russ., abstr. in Engl.)

Раскрывается содержание ценностно-смысловых барьеров, которые приобретают определенную специфику в научно-исследовательской деятельности и влияют на формирование смыслообразующей исследовательской мотивации молодых ученых. Предполагается, что такие барьеры обусловлены рассогласованностью между доминирующими ценностями и степенью их реализации у молодых исследователей. Выборку респондентов составили 88 начинающих ученых: аспиранты (65 человек) и

магистры (23 человека) Томских вузов, в возрасте от 21 до 35 лет. В качестве методов исследования были использованы расширенная интерпретация методики М. Рокича (предлагаемая М.С. Яницким и А.В. Серым), методы статистического анализа результатов (анализ частот, критерий Манна-Уитни). Представлены актуальные ценностные ориентации молодых ученых. Выявлены гендерные различия в ценностно-смысловой сфере. Определены различия в доминирующих ценностях у аспирантов и магистров. Установлено рассогласование в степени реализованности терминальных и инструментальных ценностей, указывающее на нарушения ценностно-смысловой сферы личности молодых ученых. Результаты дополняют научные представления о ценностно-смысловых барьерах в научно-исследовательской деятельности молодых ученых.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценностно-смысловые барьеры, научно-исследовательская деятельность, молодые ученые.

В процессе научно-исследовательской деятельности в вузе предполагается развитие исследовательской компетентности специалиста, которая является интегральной характеристикой личности, определяющей способность решать научные проблемы с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности [9].

Основой исследовательской деятельности молодого ученого выступает ценностная составляющая, которая мотивирует, направляет активность исследователя на овладение данным видом деятельности. Для молодых ученых, занимающихся исследованиями, наиболее значимыми становятся реализация потребностей в профессиональном росте, профессионально-личностное саморазвитие, творческое самовыражение, самостоятельный поиск в решении исследовательских проблем. Ценностный компонент выражается в понимании смысла и значения научно-исследовательской деятельности.

А.Н. Леонтьев [6] обращает внимание на то, что понятие «ценность» включает в себя два аспекта – значение и личностный смысл. Значение ценности представляет собой совокупность общественно-значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе, а личностный смысл ценностей определяется самим человеком. Ценности и смыслы человека всегда находятся во взаимосвязи, представляют собой сложные системные образования, некую целостность, исследование которой является фундаментальной проблемой психологии.

Д.А. Леонтьев [7] понимает под ценностными ориентациями отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. А.В. Серый и М.С. Яницкий отмечают, что ценностные ориентации как компонент структуры личности характеризуют направленность и содержание активности индивида, определяют общий подход человека к миру, к себе, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам [10; 13]. Ценностно-смысловые ориентации личности проявляются, закрепляются и корректируются в процессе выполнения деятельности [14, с. 40].

В рамках системной антропологической психологии [4; 5] именно ценностно-смысловая сфера задает масштаб жизненного пространства человека и определяет тенденции его самоосуществления, выступая в качестве звена в механизме самоорганизации.

Как отмечает Р.Х. Шакуров [12], в рамках теории преодоления, ценности выполняют две взаимосвязанные функции – жизнеутверждающую и мотивирующую. Первая состоит в том, что привлекательные объекты поддерживают эмоциональный тонус личности и привязывают ее к жизни, а вторая побуждает к действию, заставляет человека преодолевать препятствия. Барьер на пути к предмету, способному удовлетворить потребность, и есть источник ценности. В его теории психологические барьеры представляют собой «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности» [12]. По мнению Р.Х. Шакурова, в познавательном процессе главную роль играют ценностно-информационные барьеры, которые «вливают на процесс ориентировочной фазы деятельности и создают неопределенность в удовлетворении потребности – в количестве и качестве ожидаемой ценности, в получении доступа к ней. Исследовательская деятельность, прежде всего, это творческая работа, и интересна она благодаря таящейся в ней неопределенности. Интерес повышается информационными барьерами, проявляющимися в форме несоответствия новых знаний старым, ранее приобретенным. Однако такое несоответствие не должно быть очень большим, так как слишком резкий информационный барьер вызывает не интерес, а, скорее, страх и ценность может потерять свой смысл» [11, с. 15]. По мнению Р.Х. Шакурова, барьеры играют решающую роль в конституировании и динамизации деятельности. Ценностные барьеры актуализируют потребность – приводят ее в активное состояние.

Особенности ценностно-смысловых барьеров обусловлены мотивацией познающего, его готовностью к познанию на основе определенных смысловых установок и той специфической ценностью, которая может быть раскрыта в познаваемом как личностный смысл познающего, а также степенью устойчивости и сформированности его смысло-жизненных ориентаций [1, с. 94]. «Ценностно-смысловые барьеры представляют из себя личностные препятствия инициации мыслительного действия, связанные с отчуждением ценностно-смысловых центраций субъекта познавательной деятельности от постигаемого содержания, с нарушением процесса “раскристаллизации” смысла, невозможностью вывести познаваемое на уровень личностного смысла» [цит. по: 8, с. 14].

Ценностно-смысловая сфера определяет пространство самореализации личности молодого ученого. Самореализация всегда связана с преодолением определенных препятствий, и одним из таких препятствий является несоответствие реальной научной, профессиональной деятельности начинающих ученых со сформировавшимися представлениями и ожиданиями. Мы предполагаем, что ценностно-смысловые барьеры молодых исследователей могут быть обусловлены рассогласованностью между актуальными целями и степенью их реализации в жизнедеятельности.

Целью нашего исследования было выявить ценностно-смысловые барьеры молодых ученых в процессе научно-исследовательской деятельности.

Программа исследования

Для исследования ценностных ориентаций молодых ученых мы использовали расширенную интерпретацию методики М. Рокича, предлагаемую М.С. Яницким и А.В. Серым и направленную на оценку уровня и потенциала развития, самореализации личности [14, с. 82]. После завершения процедуры ранжирования списков терминальных и инструментальных ценностей испытуемым предлагалось оценить в процентах степень реализованности каждой из ценностей в его жизни. Далее вычислялось расхождение между реализованностью инструментальных (Ир) ценностей и терминальных (Тр) ценностей как показатель ценностного развития личности молодых ученых.

М.С. Яницкий и А.В. Серый [14] выделяют три основных варианта ценностного развития:

- 1) отсутствие существенного расхождения между реализованностью предпочитаемых терминальных и инструментальных ценностей;
- 2) большая реализованность терминальных ценностей;
- 3) большая реализованность инструментальных ценностей.

Отсутствие расхождения между реализованностью предпочитаемых терминальных и инструментальных ценностей следует интерпретировать как отсутствие существенного актуального потенциала личностного развития.

Полученные данные сравнивались с нормативными значениями расхождения Δ ИрТр [14, с. 85].

Статистическая обработка была проведена в программе SPSS Statistics 17.0 с помощью метода анализа частот и метода сравнения (критерий Манна–Уитни). В исследовании принимали участие 88 молодых ученых: аспиранты (65 человек) и магистры (23 человека) Томских вузов: 37 мужчин и 51 женщина. Средний возраст испытуемых – 24 ± 3 .

Результаты и их интерпретация

Из табл. 1 видно, что для большинства респондентов наиболее значимыми терминальными ценностями оказались здоровье (43,2 %), счастливая семейная жизнь (29,5 %), познание (28,4 %), любовь (28 %). К незначимым ценностям испытуемые отнесли: счастье других (44,3 %), развлечения (42 %), красоту природы и искусства (42 %), общественное признание (27,3 %) и творчество (27,3 %).

Таким образом, актуальными для аспирантов и магистров являются конкретные жизненные ценности, ценности личной жизни (здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь) и абстрактные ценности (познание) (по Д.А. Леонтьеву) [7]. К незначимым относятся ценности межличностных отношений (счастье других), индивидуальные ценности (развлечения), пассивные ценности (красота природы), ценности профессиональной самореализации (творчество).

Таблица 1

Результаты частотного анализа терминальных ценностей в группе молодых ученых (n=88)

Терминальные ценности	Значимые	Незначимые
	Процент (от общего количества человек)	Процент (от общего количества человек)
Активная деятельная жизнь	14,8	9,1
Жизненная мудрость	22,7	12,5
Здоровье	43,2	4,5

Интересная работа	13,6	4,5
Красота природы и искусства	2,3	42
Любовь	28	10,2
Материально обеспеченная жизнь	9,1	6,8
Наличие хороших и верных друзей	17	6,8
Общественное призвание	2,2	27,3
Познание	28,4	4,5
Продуктивная жизнь	16	17
Развитие	21,6	1,1
Развлечения	2,2	42
Свобода	22	14
Счастливая семейная жизнь	29,5	8
Счастье других	4,5	44,3
Творчество	13,6	27,3
Уверенность в себе	18,2	5,7

Из табл. 2 видно, что к значимым ценностям относятся: ответственность (33 %), честность (29,5 %), образованность (27,3 %). К незначимым ценностям можно отнести: непримиримость к недостаткам в себе и других (60,2 %), высокие запросы (53,4 %), чуткость (30,7 %).

Таким образом, к актуальным ценностям относятся ценности профессиональной самореализации (ответственность), ценности непосредственно-эмоционального мироощущения (честность), интеллектуальные ценности (образованность). К незначимым ценностям-средствам относятся этические ценности (непримиримость к недостаткам), ценности самоутверждения (высокие запросы) и ценности принятия других (чуткость).

Таблица 2

**Результаты частотного анализа инструментальных ценностей в группе молодых ученых
(n=88)**

Инструментальные ценности	Значимые	Незначимые
	Процент (от общего количества человек)	Процент (от общего количества человек)
Аккуратность	15,9	14,8

Воспитанность	26,1	9,1
Высокие запросы	4,5	53,4
Жизнерадостность	22,7	8
Исполнительность	13,6	12,5
Независимость	13,6	13,6
Непримиримость к недостаткам в себе и в других	3,4	60,2
Образованность	27,3	4,6
Ответственность	33	2,3
Рационализм	23,9	8
Самоконтроль	19,3	6,8
Смелость в отстаивании своего мнения	5,7	11,4
Твердая воля	13,6	11,4
Терпимость	13,6	14,8
Широта взглядов	13,6	8
Честность	29,5	6,8
Эффективность в делах	8	6,8
Чуткость	10,2	30,7

Основой исследовательской деятельности молодого ученого выступает ценностная составляющая, которая мотивирует, направляет активность исследователя на овладение данным видом деятельности. Полученные результаты выявили, что ценностная направленность молодых ученых не соответствует пространству их самореализации в научно-исследовательской деятельности, так как к актуальным ценностям относятся в большей степени ценности личной жизни, а к незначимым ценностям-целям – ценность профессиональной самореализации (творчество). Научно-исследовательская деятельность определяется как процесс «научного творчества», с помощью которого осуществляется приведение результата в алгоритмизированное состояние, где логические действия сопряжены с интуитивными [2]. Творчество есть способность преобразовывать знания, оно является условием становления субъекта научно-исследовательской деятельности. Кроме того, в качестве ценностного барьера можно рассматривать и низкую значимость ценности самоутверждения (низкий уровень притязаний). Однако можно говорить о наличии потенциала у респондентов, представленного инструментальными ценностями профессиональной самореализации (ответственность) и интеллектуальными ценностями (образованность).

С помощью непараметрического критерия Манна–Уитни выявлены различия в ценностных ориентациях у представителей мужского и женского пола на уровне значимости $p < 0,05$ (табл. 3). Наиболее значимыми для мужской выборки молодых

исследователей являются жизненная ценность «наличие друзей», а также ценность профессиональной самореализации «исполнительность». Для женской выборки наиболее значимы конкретные жизненные ценности и ценности межличностного характера («счастливая семейная жизнь», «жизнерадостность»). Достоверных различий по остальным ценностям выявлено не было.

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа ценностных ориентаций у мужчин и женщин
(критерий Манна-Уитни)**

Ценностные ориентации	U	Уровень значимости р	n1	n2
Счастливая семейная жизнь	689,5	0,042	37	51
Наличие хороших и верных друзей	680,5	0,035	37	51
Жизнерадостность	669	0,027	37	51
Исполнительность	644	0,015	37	51

В результате сравнительного анализа ценностных ориентаций у аспирантов и магистров были выявлены достоверные различия в их значимости (табл. 4). Для группы аспирантов наиболее значимы: ценность межличностного отношения – «счастье других» ($p < 0,05$), ценности самоутверждения и профессиональной самореализации – «смелость в отстаивании своего мнения» ($p < 0,01$), «широта взглядов» ($p < 0,05$). Для группы магистров наиболее значимы: ценность индивидуалистического характера – «аккуратность» ($p < 0,01$) и ценность межличностного общения – «воспитанность» ($p < 0,01$).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа ценностных ориентаций у аспирантов и магистров (критерий Манна-Уитни)

Ценностные ориентации	U	Уровень значимости р	n1	n2
Счастье других	482	0,014	65	23
Аккуратность	455,5	0,007	65	23
Воспитанность	422	0,002	65	23
Смелость в отстаивании своего мнения	433,5	0,004	65	23
Широта взглядов	514	0,032	65	23

Оценка степени реализованности каждой из ценностей в жизни молодых ученых позволила выявить расхождение между инструментальными и терминальными ценностями (табл. 5).

Таблица 5

Показатели величины расхождения Δ ИрТр в группе молодых ученых

Расхождение	Количество (чел.)	Процент
Отрицательное (Δ ИрТр<0)	28	33,8
Оптимальное ($0<\Delta$ ИрТр<23,2)	40	48,2
Высокое (Δ ИрТр>23,2)	15	18

Для большинства респондентов (48,2 %) характерно оптимальное расхождение между терминальными и инструментальными ценностями. Это свидетельствует об оптимальном опережении развития личностных качеств (реализация ценностей-средств) над процессом достижения жизненных результатов (реализация ценностей-целей), что необходимо для успешной самореализации, реализации своих потенциалов в научно-исследовательской и других видах деятельности. В данном случае умеренное преобладание реализации инструментальных ценностей может рассматриваться как наличие определенного потенциала развития личности молодых ученых.

Отрицательное расхождение между реализованностью предпочитаемых терминальных и инструментальных ценностей выявлено у 33,8 % испытуемых, что говорит об отставании развития личностных качеств от процесса достижения жизненных результатов. По мнению авторов методики [14], это может указывать на нарушения ценностно-смысловой сферы личности (псевдосамореализация, экзистенциальные проблемы, неадекватность самооценки и др.). Наибольшая реализованность терминальных ценностей в данном случае говорит о том, что молодые ученые как бы достигают большего, чем то, на что они могут объективно претендовать. Респонденты считают, что терминальные ценности реализованы в большей степени, нежели инструментальные. Это говорит о наличии личностных дефицитов в реализации целей, которые могут рассматриваться в качестве внутренних барьеров в исследовательской деятельности. Например, респонденты выделяют в качестве значимых терминальных ценностей познание и развитие, однако степень реализованности таких инструментальных ценностей, как самоконтроль и рационализм, необходимых для реализации выделенных целей, не превышает 50 %.

Высокое расхождение между реализованностью ценностей выявлено у 18 % респондентов, что характеризуется существенным опережением развития личностных качеств над процессом достижения жизненных результатов. Полученные данные могут указывать на наличие объективных барьеров достижения целей. Респонденты обладают личностными ресурсами для достижения целей, однако не могут их реализовать. Например, аспиранты не имеют возможности полноценно реализовать жизненные цели (семья, интересная работа и т. д.) в силу объективной занятости процессом обучения в магистратуре и аспирантуре. Они овладевают новыми знаниями, в результате чего повышается их трудоспособность, но она не реализуется в полной мере в реальной жизнедеятельности. «Преобладание инструментальных ценностей может говорить и о

слабости целеполагания, низком уровне притязаний, низкой осмысленности собственной жизни» [14, с. 83]. Проведенные нами ранее исследования психологической готовности к научно-исследовательской деятельности [3] выявили эмоциональное напряжение и повышение тревожности у начинающих ученых, связанное с когнитивными трудностями процесса моделирования в научно-исследовательской деятельности, затрудняющими процессы разработки научного замысла и его реализации в исследовательском проекте.

Таким образом, у половины респондентов имеется значительное рассогласование между ценностями, указывающее на нарушения ценностно-смысловой сферы личности. У одних респондентов (33,8 %) имеются дефициты в развитии личностных особенностей. Другие испытуемые (18 %) имеют объективные барьеры достижения целей, что может свидетельствовать о слабости целеполагания.

Выводы

1. Наиболее значимые ценности-цели молодых ученых отражают конкретные жизненные ценности, ценности личной жизни. Полученные результаты выявили, что ценностная направленность молодых ученых не соответствует пространству их самореализации в научно-исследовательской деятельности: наиболее актуальными для них являются ценности личной жизни, а незначимым – стремление к творчеству, которое выступает главным механизмом порождения нового знания в научно-исследовательской деятельности. Однако можно говорить о наличии потенциала у респондентов, представленного инструментальными ценностями профессиональной самореализации.

2. Выявлен гендерный аспект ценностных ориентаций в группе респондентов. Для мужчин значимыми ценностями являются жизненные ценности и ценности профессиональной самореализации, для женской выборки наиболее актуальны конкретные жизненные ценности и ценности межличностного характера. Это свидетельствует о том, что мужчины больше ориентированы на реализацию целей в научно-исследовательской работе и успешную профессиональную деятельность.

3. Установлены различия в ценностных ориентациях у аспирантов и магистров. У аспирантов доминируют личностные ценности самоутверждения и самореализации, что является мотивирующим фактором их активности, направленной на овладение исследовательским видом деятельности.

4. У половины респондентов выявлено оптимальное опережение развития личностных качеств над процессом достижения жизненных результатов, свидетельствующее о наличии определенного потенциала развития личности молодых ученых. У другой половины молодых ученых имеется значительное рассогласование между ценностями, которое указывает на нарушения ценностно-смысловой сферы личности. Одни респонденты имеют дефициты в развитии личностных особенностей. Другие испытуемые имеют объективные барьеры достижения целей, что свидетельствует о слабости целеполагания. Полученные результаты, указывающие на степень и характер расхождения между значимостью и реализованностью инструментальных и терминальных ценностей, позволили выявить ценностно-смысловые барьеры молодых ученых и варианты их личностного развития.

5. Пути преодоления ценностно-смысловых барьеров у молодых ученых нам видятся в осознании ими личностного смысла своей научно-исследовательской деятельности, в принятии целей и задач научно-исследовательской деятельности как личностно значимых и необходимых на данном этапе их профессионального становления. Для успешной

реализации исследовательской деятельности для одних начинающих ученых целесообразно сделать акцент на развитии личностных качеств как основных ресурсов для достижения практических результатов в своей научной работе, для других – на развитии процесса целеполагания. Создание образа будущего, перспектива профессионального развития – одна из функций ценностей и смыслов в научно-исследовательской деятельности. Предвосхищаемый результат деятельности, конкретизированный в целях образ будущего является тем, что побуждает и направляет активность исследователя. Полученные результаты дают основание для определения направлений и методов психологического сопровождения научно-исследовательского становления молодых ученых. К таким направлениям могут быть отнесены проектирование, личностно-ориентированные тренинги, тренинги саморегуляции и целеполагания.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №15-16-70001.

Литература

1. Алимova Е.Е., Савченко А.Б. Ценностно-смысловые барьеры как педагогическая проблема // Российский психологический журнал. 2011. Т. 8. № 3. С. 93–100.
2. Балымова И.В. Самодетерминация становления субъекта научно-исследовательской деятельности в вузовском обучении: Автореф. ... канд. психол. наук. Казань, 2008. 26 с.
3. Бохан Т.Г. и др. Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 198–208. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml (дата обращения: 15.08.2016).
4. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства (введение в транспективный анализ). Томск: Томский гос. ун-т, 2005. 174 с.
5. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский гос. ун-т, 2009. 240 с.
6. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия. М.: Изд-во МГУ, 1994. 274 с.
7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 17 с.
8. Осипова А.А., Прокопенко М.В. К вопросу о функциональном анализе психологического барьера // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 2. С. 9–16.
9. Послевузовское профессиональное образование: содержание обучения в аспирантуре по педагогическим специальностям: Метод. пособие / Авт.-сост. А.Н. Бакушина. СПб.: СПбАППО, 2008. 273 с.
10. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 1999. 90 с.
11. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
12. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 18–33.
13. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
14. Яницкий М.С., Серый А.В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности: Учеб. пособие. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. 102 с.

Value-meaning Barriers in Research Activity of Junior Scientists

Shabalovskaya M. V.,

PhD (Psychology), Lecturer of General and Differential Psychology Department, SBEI HPE «Siberian State Medical University» of Ministry of Healthcare of the Russian Federation (SBEI HPE SibSMU of Minzdrav of Russia), Lecturer of Psychotherapy and Psychological Counseling Department, National Research Tomsk State University (NR TSU), Tomsk, Russia, m_sha79@mail.ru

Bokhan T. G.,

Doctor (Psychology), Head of Psychotherapy and Psychological Counseling Department, National Research Tomsk State University (NR TSU), Tomsk, Russia, btg960@sibmail.com

Radishevskaya L.V.,

PhD (Philosophy), Lecturer of Philosophy and Sociology Department, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (TUSUR), Tomsk, Russia, Radishevskaya_LV@sibmail.com

Ulianich A.L.,

PhD (Psychology), Lecturer of Psychotherapy and Psychological Counseling Department, National Research Tomsk State University (NR TSU), Tomsk, Russia, fiale@ya.ru

Contents of value-meaning barriers are covered that acquire certain specifics in research activity and influence formation of meaning-forming research motivation of junior scientists. Such barriers were assumed to be conditioned by dissonance between dominating values and degree of their realization in junior researchers. Sample of respondents included 88 beginners: postgraduate students (n=65) and masters (n=23) of Tomsk high schools aged between 21 and 35 years. As research methods the expanded version of technique by M. Rokeach (proposed by M.S. Yanitsky and A.V. Seryy), methods of statistical analysis of results (frequency analysis, Mann-Whitney test) were used. Relevant value orientations of junior scientists are presented. Gender differences in value-meaning domain are revealed. Differences in values in postgraduate students and masters were found. Dissonance in degree of fulfillment of terminal and instrumental values has been established that indicates disturbances of value-meaning domain of the personality of junior scientists. Results add to scientific ideas about value-meaning barriers in research activity of junior scientists.

Keywords: value orientations, value-meaning barriers, research activity, junior scientists.

Funding

This work was supported by grant RFH № 15-16-70001.

References

1. Alimova E.E., Savchenko A.B. Tsennostno-smyslovye bar'ery kak pedagogicheskaya problema [Value-semantic barriers as a pedagogical problem]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian psychological journal]*, 2011. Vol. 8, no. 3, pp. 93–100.
2. Balyмова I.V. Samodeterminatsiya stanovleniya sub"ekta nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti v vuzovskom obuchenii. Avtoref. kand. psikhol. nauk [Self-determination of becoming the subject of scientific research in higher education. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kazan, 2008. 26 p.
3. Bokhan T.G., Alekseeva L.F., Shabalovskaya M.V., Moreva S.A. Resursy i defitsity psikhologicheskoi gotovnosti k nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Resources and deficits of psychological readiness for research activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014. no. 2. pp. 198–208. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml (Accessed: 15.08.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Klochko V.E., Galazhinskii E.V. Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya [Innovative behavior psychology]. Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet, 2009. 240 p.
5. Klochko V.E. Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva (vvedenie v transspektivnyi analiz) [Self-organization in psychological systems: the problems of formation of the mental space (introduction to analysis transspektivnyi)]. Tomsk: Tomskii gosudarstvennyi universitet, 2005. 174 p.
6. Leont'ev A.N. Filosofiya psikhologii: iz nauchnogo naslediya [Philosophy of psychology: from scientific heritage]. Moscow: Pabl. MGU, 1994. 274 p.
7. Leont'ev D.A. Metodika izucheniya tsennostnykh orientatsii [Methods of study of value orientations]. Moscow: SMYSL, 1992. 17 p.
8. Osipova A.A., Prokopenko M.V. K voprosu o funktsional'nom analize psikhologicheskogo bar'era [The functional analysis of the psychological barrier]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian psychological journal]*, 2014. Vol. 11, no. 2, pp. 9–16.
9. Poslevuzovskoe professional'noe obrazovanie: sodержanie obucheniya v aspiranture po pedagogicheskim spetsial'nostyam [Post-graduate professional education: learning content in postgraduate teaching professions]. Bakushina A.N. St. Petersburg: SPbAPPO, 2008. 273 p.
10. Seryi A.V., Yanitskii M.S. Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti [Value-semantic sphere of personality]. Kemerovo: Kemerovskii gosudarstvennyi universitet, 1999. 90 p.
11. Shakurov R.Kh. Bar'er kak kategoriya i ego rol' v deyatel'nosti [Barrier as a category and its role in activity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2001, no. 1, pp. 3–18.
12. Shakurov R.Kh. Psikhologiya smyslov: teoriya preodoleniya [Psychology of senses: the theory of overcoming]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2003, no. 5, pp. 18–33.
13. Yanitskii M.S. Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema [Valuable orientations of the person as a dynamic system]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000. 204 p.
14. Yanitskii M.S., Seryi A.V. Diagnostika urovnya razvitiya tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti [Diagnosis of the level of development of value-semantic sphere of personality]. Novokuznetsk: MAOU DPO IPK, 2010. 102 p.

Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов

Лубовский Д.В.,

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, lubovsky@yandex.ru

Плесневич С.Г.,

студент магистратуры, магистерская программа «Школьная психология», кафедра школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; педагог-психолог, ГБОУ «Гимназия № 1274», Москва, Россия, plesnevich2011@yandex.ru

Изучены представления учителей о возможности сформировать у школьников личностные образовательные результаты в условиях современного образования. Гипотеза состояла в предположении, что представления учителей о формируемости личностных образовательных результатов учащихся связаны с их профессионально важными качествами. Были обследованы 72 учителя одной из гимназий г. Москвы с помощью анкеты по выявлению представлений о формируемости личностных образовательных результатов школьников и опросника коммуникативных и организаторских склонностей КОС-1. Установлено, что больше половины педагогов считают достаточными их профессиональные компетенции для формирования личностных образовательных результатов школьников. Выявлена значимая связь между представлениями педагогов об их готовности к формированию личностных образовательных результатов у школьников и коммуникативными и организаторскими склонностями этих педагогов. Высказано предположение о том, что профессионально важные качества педагога выступают внутренней опорой в деятельности по формированию личностных результатов образования школьников. Подчеркнуто значение деятельностного подхода в образовании будущих учителей для формирования у них профессиональных склонностей и способностей.

Ключевые слова: учителя, представления, формируемость личностных образовательных результатов, коммуникативные и организаторские склонности.

Для цитаты:

Лубовский Д.В., Плесневич С.Г. Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 66–74 doi: 10.17759/psyedu.2017090107

For citation:

Lubovsky D.V., Plesnevich S.G. Teachers' Views of Formation of Pupils Personal Educational Outcomes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 66–74 doi: 10.17759/psyedu.2017090107. (In Russ., abstr. in Engl.)

Вот уже около семи лет деятельность российской системы общего образования определяется Федеральным Государственным образовательным стандартом (ФГОС) общего образования. Хорошо известно, что введение нового стандарта в силу множества причин вызвало неоднозначную реакцию педагогической общественности. Одной из основных причин стала заложенная в основу ФГОС непривычная для множества педагогов система понятий, которая сама по себе вызывала у многих учителей растерянность и чувство собственной некомпетентности.

К числу таких понятий относится и термин «личностные образовательные результаты». Содержание данного понятия раскрыто в документах Федерального государственного стандарта общего образования [4]. Но даже указания на пути формирования личностных образовательных результатов в документах ФГОС не снимают проблему. Как справедливо отмечает Д.В. Ушаков, «личностные результаты образования – одно из наиболее трудных и наименее проясненных понятий, что затрудняет его практическое разворачивание в системе образования» [3, с. 23]. В этой ситуации для реализации ФГОС и для развития системы психолого-педагогической поддержки образования большое значение имеют представления учителей о реализуемости образовательного стандарта в части личностных результатов образования.

Очевидно, что система профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов, а также психолого-педагогическая поддержка реализации ФГОС должны учитывать имеющиеся у педагогов представления о реализуемости задач формирования личностных образовательных результатов. Очевидно и то, что чувство собственного бессилия перед поставленной задачей, ощущение нехватки профессионализма и недостаточной компетентности за счет психологических защит могут трансформироваться и отражаться в сознании педагогов в виде представлений о невозможности реализовать ФГОС в части личностных образовательных результатов. Но представления педагогов о возможностях формирования личностных образовательных результатов пока почти не изучены. Так, за годы, прошедшие со времени введения нового ФГОС, в журналах «Психологическая наука и образование» и «Психологическая наука и образование PSYEDU.ru» не было опубликовано ни одной статьи по означенной тематике. Наше исследование частично восполняет этот пробел и раскрывает представления педагогов о возможностях формирования личностных образовательных результатов у школьников.

Проблема нашего исследования состояла в том, каковы представления педагогов о реализуемости требований ФГОС в части формирования личностных образовательных результатов у школьников. Целью исследования было изучение представлений педагогов о возможностях формирования личностных образовательных результатов школьников и связи этих представлений с профессионально важными качествами личности педагогов. Наша гипотеза заключалась в предположении, что представления учителей о выполнимости данных задач ФГОС связаны с представлениями о сформированности своих профессионально важных качеств.

Программа эмпирического исследования

Исследование, проведенное нами в одной из гимназий г. Москвы, проходило в ноябре 2016 г. и состояло из двух частей: проведения методики КОС-1 (12 дней) и проведения анкетирования (4 дня).

В исследовании приняли участие 72 учителя в возрасте от 23 до 56 лет, имеющие педагогический стаж от 1 года до 32 лет (63 женщины и 9 мужчин). Все участники исследования проходили в последнее время повышение квалификации и переподготовку, направленные на формирование профессиональных компетенций, необходимых для реализации задач ФГОС. По этой причине тестирование знаний учителей о личностных образовательных результатах не проводилось, прежде всего, чтобы не снижать мотивацию участия в исследовании. Вместо тестирования мы сочли предпочтительным составление вопросов анкеты таким образом, чтобы в их формулировках были представлены основные виды личностных образовательных результатов.

Разработанная нами анкета по выявлению представлений педагогов о возможности формирования личностных образовательных результатов у школьников и о реализуемости требований ФГОС в части личностных результатов образования включает в себя две группы вопросов. Они исследуют: а) представления о формируемости личностных образовательных результатов учащихся в условиях современного российского образования; б) представления педагогов об их собственной профессиональной готовности к решению данных задач.

Всего анкета содержит 12 вопросов. Вопрос 12 нацелен на исследование представлений учителей о том, что может препятствовать реализации задач формирования личностных образовательных результатов. (Анализ ответов педагогов на вопрос 12 представлен в табл. 2.)

Для исследования связи представлений о реализуемости данных задач ФГОС и профессионально важных качеств педагогов был использован опросник коммуникативных и организаторских склонностей КОС-1 [5], созданный В.В. Синявским и В.А. Федоришиным. Методика состоит из 40 вопросов, направленных на диагностику коммуникативных и организаторских склонностей и предполагающих ответы «да» или «нет».

Результаты и их интерпретация

Данные, полученные при помощи анкеты, представлены в табл. 1. Результаты показывают, что для большинства педагогов задачи формирования личностных образовательных результатов учащихся представляются решаемыми, хотя среди участников исследования всего 48 % убеждены в том, что профессиональная компетенция среднестатистического учителя для этого достаточна (вопрос 2). Однако на вопрос о том, готов ли сам респондент как профессионал и как личность реализовывать ФГОС, положительных ответов было несколько больше (52,8 %).

Таблица 1

Представления учителей о профессиональных компетенциях педагога и о возможности формирования личностных образовательных результатов учащихся
(% от числа участников)

№	Вопрос	Да	Нет	Затрудняюсь
---	--------	----	-----	-------------

п/п				ответить
1	На ваш взгляд, требования ФГОС соотносятся с реальным процессом формирования личностных образовательных результатов?	50	47,2	2,8
2	На ваш взгляд, соответствует ли уровень профессиональной компетенции среднего учителя требованиям ФГОС?	48,6	45,8	5,6
3	Готовы ли вы профессионально и лично реализовать ФГОС?	52,8	41,7	5,6
4	По вашему мнению, возможно ли формирование готовности и способности обучающихся к саморазвитию в условиях современных образовательных реалий?	55,6	37,5	6,9
5	По вашему мнению, возможно ли формирование мотивации к обучению и познанию в условиях современных образовательных реалий?	54,2	37,5	8,3
6	По вашему мнению, возможно ли формирование ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества в условиях современных образовательных реалий?	56,9	38,9	4,2
7	По вашему мнению, возможно ли формирование основ гражданской идентичности у обучающихся в условиях современных образовательных реалий?	56,9	38,9	4,2
8	Считаете ли вы, что вашей профессиональной компетентности достаточно для формирования готовности и способности обучающихся к саморазвитию в условиях современных образовательных реалий?	56,9	36,1	6,9
9	Считаете ли вы, что вашей профессиональной компетентности достаточно для формирования мотивации к обучению и познанию в условиях современных образовательных реалий?	62,5	31,9	5,6
10	Считаете ли вы, что вашей профессиональной компетентности достаточно для формирования ценностно-смысловых установок обучающихся, отражающих их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества в условиях современных образовательных реалий?	56,9	40,3	2,8
11	Считаете ли вы, что вашей профессиональной компетентности достаточно для формирования основ гражданской идентичности у обучающихся в условиях современных образовательных реалий?	56,9	30,6	12,5

В качестве положительной тенденции следует отметить тот факт, что больше половины педагогов дали утвердительный ответ на все вопросы о достаточности их профессиональных компетенций для формирования личностных образовательных результатов у школьников. Больше всего участников исследования (62,5 %) дали положительный ответ на вопрос о достаточности своей профессиональной компетентности для формирования мотивации к обучению и познанию в современных образовательных реалиях. Несколько меньше (по 56,9 %) положительных ответов было дано на вопросы о формировании готовности к саморазвитию, ценностно-смысловых установок, отражающих индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции и личностные качества обучающихся и о формировании основ гражданской идентичности. Правомерно предположить, что педагоги чувствуют себя более компетентными в том, чтобы формировать личностные образовательные результаты, развитие которых неотделимо от формирования у школьников развитой учебной деятельности.

В табл. 2 представлены варианты ответов педагогов на вопрос №12 о препятствиях в процессе формирования у школьников личностных образовательных результатов.

Таблица 2

Представления учителей о препятствиях в процессе формирования личностных образовательных результатов учащихся

Вариант ответа	Количество ответов	
	Число ответивших	Процент от выборки
Незаинтересованность учителя	7	9,7
Непрофессионализм учителя	7	9,7
Ничего не может	6	8,3
Программы общего образования и ФГОС	5	6,9
Причина в детях	4	5,6
Неготовность учителя	4	5,6
Система образования	3	4,2
Школа, администрация школы	3	4,2
Кризис, политика	3	4,2
Родители, семья	2	2,7
Прочее	2	2,7
«Не знаю», прочерк, бессодержательные ответы	26	36,1
Всего	72	100

Достаточно велико число ответов (26, или 36,1 %), где препятствия для формирования личностных образовательных результатов либо не названы («не знаю», прочерк), либо ответ бессодержательно уклончив («трудно сказать», «сразу много факторов»). Правомерно предположить, что такое количество подобных ответов связано с ощущением некомпетентности, недостаточно отчетливыми представлениями педагогов о

путях и методах формирования личностных результатов образования. Существенно, что 25 % участников исследования связывают препятствия с неподготовленностью учителей (5,6 %), их незаинтересованностью, в том числе материальной (9,7 %), непрофессионализмом (9,7 %). Представляют интерес ответы, что ничего не может помешать реализации данной группы задач. Небольшая группа участников исследования (6,9 %) считают препятствием саму школьную программу или ФГОС. Педагоги, связывающие трудности выполнения упомянутых задач с особенностями детей (5,6 %), имели в виду, что требования ФГОС превосходят возрастные возможности школьников. Остальные варианты ответов были немногочисленными и встречались не более чем в 4 % случаев. В них упоминались система образования, школа или администрация школы и другие внешние условия, способные, по мнению респондентов, стать препятствием.

Для оценки готовности учителей к реализации ФГОС в части личностных образовательных результатов нами были подсчитано для каждого из участников исследования количество положительных ответов на вопросы 3, 8, 9, 10 и 11. Таким образом, показатель готовности учителя к решению указанных задач варьировался в пределах от 0 до 5.

Для проверки гипотезы о связи готовности учителей к реализации ФГОС в части личностных образовательных результатов и профессионально важных качеств были подсчитаны корреляции показателей готовности, коммуникативных склонностей и организаторских склонностей. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Связь готовности педагогов к формированию личностных образовательных результатов с коммуникативными и организаторскими склонностями

Показатели	ρ Спирмена	Уровень значимости
Коммуникативные склонности – организаторские склонности	0,331	0,005
Коммуникативные склонности – готовность	0,425	0,000
Организаторские склонности – готовность	0,462	0,000

Таким образом, исследование показало, что два вида склонностей связаны между собой ($\rho=0,331$), но гораздо больше выражена связь готовности и коммуникативных склонностей ($\rho=0,425$), еще больше выражена связь готовности и организаторских склонностей ($\rho=0,462$). Полученные данные позволяют воссоздать существенный аспект профессиональной позиции педагога – профессионально важные качества, а именно коммуникативные и организаторские склонности выступают внутренней опорой для готовности учителей к формированию личностных образовательных результатов. В свою очередь, данные показывают, что отношение к личностным образовательным результатам учащихся как недостижимой цели сочетается с невысоким уровнем развития профессионально важных качеств.

Выводы

В проведенном исследовании были получены данные относительно только двух профессионально важных качеств педагогов и связи этих качеств с их представлениями о возможностях формирования личностных образовательных результатов. Тем не менее

полученные данные позволяют сделать важные выводы относительно подготовки педагогов новой школы.

В последние годы многие авторы отмечали необходимость новой модели подготовки педагогов для современной школы, подчеркивалось значение деятельностного подхода в подготовке будущих учителей [1; 2]. Пожалуй, нигде традиционный «знаниевый» подход не обнаруживает свою несостоятельность настолько явно, как в подготовке педагогов к формированию личностных образовательных результатов школьников. Очевидно, что изучение личностных образовательных результатов и их видов при помощи традиционной лекционно-семинарской системы в принципе не может сформировать у педагогов необходимых им профессионально важных качеств, которые станут для них внутренней опорой в работе по формированию личностных образовательных результатов. В то же время широкое применение деятельностного подхода в педагогическом образовании способно решить как более обширную проблему несоответствия профессиональных компетенций выпускника требованиям профессионального стандарта, так и более частную проблему развития у будущих учителей необходимых им профессиональных способностей.

В работах В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова [1; 2] подчеркивается необходимость разработки концепции, моделей и образцов деятельностного подхода в подготовке педагогов. Широкое применение активных и интерактивных методов обучения, проектных заданий, тренингов развития профессионально важных качеств и других современных образовательных технологий может помочь будущему учителю стать личностью в полном смысле слова. Это необходимо учителю для содействия школьникам в формировании личностных образовательных результатов.

Литература

1. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 41–57.
2. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
3. *Ушаков Д.В.* Личностные результаты образования и достижения общества // Образовательная политика. 2014. № 3(65). С. 23–29.
4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
5. *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.

Teachers' Views of Formation of Pupils Personal Educational Outcomes

Lubovsky D.V.,

PhD (Psychology), head of Department, Department of "School psychology", faculty "Psychology of education", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, lubovsky@yandex.ru

Plesnevich S.G.,

Master degree student, master's program "School psychology", Department of "School psychology" faculty "Psychology of education", Moscow State University of Psychology & Education, educational psychologist, GBOU Gymnasium 1274, Moscow, Russia, plesnevich2011@yandex.ru

Teachers' perceptions of opportunities to provide students educational and personal outcomes in the circumstances of modern education were studied. The hypothesis was the assumption that teachers' perceptions on the possibility of forming of schoolchildren' personal educational results are related to their professionally important qualities. 72 teachers of one of Moscow gymnasium were examined with a questionnaire for identification of teachers' view on possibility of forming of schoolchildren' personal educational results and questionnaire of communicative and organizational tendencies KOS-1. The data showed that more than half of the teachers consider adequate professional competence for the formation of personal educational outcomes of students. There was a significant relation between the teachers' view of their commitment to the formation of personal educational schoolchildren' results and the communicative and organizational aptitudes. Authors' assumption is that professionally important qualities of a teacher are the internal basis for the formation of students' personal educational outcomes. The importance of the activity approach in the education of future teachers to develop their professional aptitudes and abilities is stressed.

Keywords: teachers, conceptions of forming of personal educational outcomes, communicative and organizational aptitudes.

References

1. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and perspectives of teachers' education development in the RF]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014, no. 3. pp. 41–57. (In Russ.; abstr. in Engl.)
2. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatelnostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the activity content of psychological-pedagogical training of teachers for the new modern school]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural-historical psychology]*, 2010, no. 4, pp. 62–68. (In Russ.; abstr. in Engl.)
3. Ushakov D.V. Lichnostnye rezul'taty obrazovaniya i dostizheniya obshchestva [Personality' results of education and the achievements of society]. *Obrazovatel'naya politika [Educational politics]*, 2014, no. 3(65), pp. 23–29.

Лубовский Д.В., Плесневич С.Г. Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С. 66–74.

Lubovsky D.V., Plesnevich S.G. Teachers' Views of Formation of Pupils Personal Educational Outcomes
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp. 66–74.

4. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. [i dr.] Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviya k mysli. Sistema zadani: posobie dlya uchitelya [The formation of universal educational actions in primary school: from action to thought. Task System: Teacher's Guide]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2010. 159 p.
5. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow: Institut Psikhoterapii Publ., 2002. 490 p.

Педагогические представления матерей первоклассников

Михайлова (Козьмина) Я.Я.,

младший научный сотрудник Центра исследования современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Москва, Россия, ikozmina@hse.ru

На материалах интервью с матерями первоклассников одной из школ Москвы рассматриваются представления родителей о целях, методах и способах взаимодействия с ребенком по поводу перехода в школу и начала обучения в первом классе, а также противоречия и трудности формирования данных представлений в условиях потока экспертных советов для родителей и литературы по воспитанию. Выделяются и описываются основные категории, которыми пользуются матери при описании данных представлений, – «жизненный путь» ребенка, его «психика» и «характер», соответствие его «нормам». Также показывается, как строится родительская педагогическая аргументация на основании данных категорий и как родители выбирают те или иные способы взаимодействия с ребенком.

Ключевые слова: обыденная педагогическая теория, родительство, воспитание, переход в первый класс, психология образования.

Для цитаты:

Михайлова (Козьмина) Я. Я. Педагогические представления матерей первоклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 75–85 doi: 10.17759/psyedu.2017090108

For citation:

Mikhaylova (Kozmina) Y.Y. Pedagogical Parental Beliefs of the First-graders' Mothers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 75–85 doi: 10.17759/psyedu.2017090108. (In Russ., abstr. in Engl.)

Исследований о воспитании детей в России немало, но, как правило, они были посвящены родителям, которые, с точки зрения окружающих, «не справляются» с проблемами воспитания [напр., 14]. Однако в настоящее время от всех родителей, в том числе и от «благополучных», ожидается, что они будут глубоко разбираться в широком круге вопросов, ориентируясь на научные знания, а также будут прилагать много усилий и вкладывать много ресурсов в развитие ребенка [8; 9; 13; 16; 17]. Растет выпуск книг с советами для родителей от различных экспертов [7]. При этом, как показывают этнографические и исторические исследования, задолго до научных теорий воспитания существовали представления о том, как и почему взрослым нужно взаимодействовать с ребенком [5; 6; 19]. Можно предположить, что сегодня меняются механизмы передачи этих представлений. Так, в России у большинства современных молодых людей, собирающихся стать родителями, отсутствует или скуден опыт «детодержания» [3], а молодые мамы и папы реже доверяют своим родителям в вопросах по уходу за детьми [11]. Таким образом, родители, с одной стороны, испытывают дефицит традиционных знаний о воспитании или не доверяют им, с

другой стороны, они попадают на ярмарку подходов к воспитанию, предлагаемых психологией, медициной, педагогикой. Что при этом происходит с их собственными представлениями о том, как им поступать?

В данной работе мы рассмотрим педагогические представления современных родителей, используя концепцию обыденного знания (folk knowledge, folk theory), изначально выработанную в рамках подхода эволюционной психологии развития [17; 20]. Обыденная педагогика – это обыденная педагогическая теория того, кто занят воспитанием, но не получил специального профессионального образования и не ведет академическую работу в этой области [2; 21; 24; 26]. К этой категории относятся и родители: не являясь по профессии педагогами, они ежедневно решают задачи, которые можно отнести к этой области, – как, чему и когда учить ребенка [18; 25].

Мы будем придерживаться следующего понимания: педагогическая теория – это описание деятельности, направленной на изменение ребенка с помощью определенных процедур в соответствии с образом желаемого результата или определенным культурным образцом [5; 10]. То есть такая теория будет включать в себя представления об исходном состоянии ребенка и о способах его изменения (развития), а также о цели, желаемом результате, которого будут добиваться родители.

Методология

Для изучения обыденных педагогик мы использовали метод тематического интервью с матерями. Для интервью были выбраны именно матери, поскольку, как показывает в своем исследовании А. Ларо [15], отцы, как правило, в большинстве вопросов по поводу ребенка переадресуют исследователей к матери ребенка.

Было собрано 42 интервью. Свое внимание мы сфокусировали на интервью с мамами первоклассников, обучающихся у одной учительницы, в школе, расположенной в центральном округе г. Москвы.

Во-первых, это позволило минимизировать эффект разных школ и разных учителей. Во-вторых, мы предположили, что первый класс воспринимается самими матерями как существенное изменение в жизни ребенка и семьи: появляются особый распорядок дня, новые задачи, другие ожидания от ребенка и т. п. Данная ситуация вынуждает многих родителей анализировать собственные педагогические действия, что делает этот момент особенно ценным для интервьюирования родителей о воспитании.

Приведем пример.

Интервьюер: «Как прошел первый год вашего ребенка в школе? Что запомнилось?»

Мама А: «Прошел он чуть сложнее, чем я рассчитывала. <...> Мой собственный первый класс мне никак не запомнился, <...> поэтому я относилась к этому как к рядовому событию. <...> Но то, что это влечет какие-то изменения в жизни ребенка, в его психологии, я и не предполагала!»

Таких интервью было отобрано 6, продолжительностью от 40 до 170 мин. Все информанты имеют высшее образование и зарплату не ниже средней по Москве. Их дети посещали детский сад, до школы и в школе посещали различные дополнительные занятия (физкультура, театр, языки, рисование, музыка, логопед), у всех детей есть няня или бабушка, которая с ними занимается уроками, забирает из школы и т. п.

Переход в первый класс. Зачем и как учиться в школе?

Мамы указывают, что именно первый год в школе – для них это момент появления у ребенка ответственности, т. е. теперь ребенку необходимо выполнять школьные требования, и при этом – в срок, который устанавливает школа.

Мама Б: «Основные правила, я ей говорю, такие. Есть несколько задач при пребывании в школе. Первое – это слушать учителя. Второе – это стараться. Третье – это делать все правильно. Вот эти три шага неразрывно связаны, каждый следует друг за другом. У нас просто были проблемы с первым, со вторым и с третьим».

Мама А: «Раньше не было таких задач, а теперь есть. Если раньше играл, гулял, когда хотел, то теперь ты сперва должен сделать то, что висит над тобой дамкловым мечом».

С точки зрения мам, усилия по выполнению этих требований нужны для того, чтобы потом найти такую работу, которая позволит получать то, что хочешь, и в итоге вести ту жизнь, которую хочешь.

Мама Б: «Ты проучишься, ты получишь хороший аттестат, после этого ты поступаешь в институт, ты получаешь хорошую работу. Эта работа позволит тебе достичь определенного уровня материального состояния, когда ты сможешь себе позволить иметь те вещи, которые ты действительно хочешь иметь: любую одежду, любые машины, любые прочие безделушки – все, что хочешь. И имея этот статус, ты можешь себе позволить тот образ жизни, который ты на самом деле хочешь. И даже бросить потом все и уехать в лачугу на острове ты потом сможешь».

Несмотря на то, что ребенку мамы обычно стараются продемонстрировать уверенность в том, как и ради чего нужно учиться, сами они нередко испытывают сомнения и тревоги по этому поводу.

Вот пример такого сомнения у одной из мам, которая говорит о том, что «не очень понятно, от чего зависит счастье», поэтому трудно объяснить это детям.

Мама Б: «Говорить ему, что все материальные объекты совершенно неважны... <...> Он тогда может вынести из дома телевизор, подарить своему другу. А когда ты ему скажешь: “Зачем ты это сделал? Я же его купила, деньги потратила”, – он тебе скажет: “Ты же мне сама говорила, что деньги – это не главное. А у Васи нет телевизора”. Поэтому получается – вроде как нельзя на этом делать упор. <...> Говорить ему о каких-то морально-нравственных ценностях, познании себя... Ну, какое познание себя? Плюс, если это подросток, и ты ему рассказываешь про какие-то вещи такого плана, он будет принимать какие-то допинги и, в итоге, искать себя совершенно не в том месте, где бы ты хотела, чтобы он себя искал. Это тоже получается опасным. <...> Говорить ему, что главное – это самореализация... Это тоже очень абстрактное понятие, потому что люди, которые сидят на улице и просят милостыню, могут быть тоже вполне счастливы. Но ни один вменяемый человек не хочет такой **участи** своему ребенку. И самое главное, что такой образ жизни никак не привязан к успехам в школе. <...> В любом случае, вероятность того, что ребенок скатится в какую-то нехорошую компанию, в какие-то неприятные истории попадет, просто меньше, чем если он будет идти **прямым путем** к своему счастью. Когда у ребенка полностью отсутствуют запреты и рамки, то опытным путем он потом, наверное, поймет, как не надо делать и что хорошо, а что плохо. Но на этом пути он сделает очень большое количество ошибок, которые могут быть иногда фатальными. Он заболит, заразится чем-нибудь, сделается калекой... Поэтому получается, к сожалению,

что мотивировать приходится простыми примерами, которые лежат в очень узких рамках».

Хотя вероятность того, что ребенок в семь лет «сбьется с пути» не велика, беспокойство о его жизненном пути уже довольно сильно. Даже в ситуации, когда мама считает, что для жизненного пути решающей является роль окружения, а само окружение в целом у ее ребенка благополучное, риск «сбиться с пути» все равно ею ощущается.

Мама В: «На самом деле, мой опыт показывает, что больших надежд на школьное образование все-таки не стоит возлагать – так, что отдадим ребенка в школу и получим готовый продукт. Все-таки семья, общение с другими людьми, взрослыми и маленькими, путешествия, книги, ну, вот все, что окружает, оно все-таки больше оказывает влияние <...> Есть, конечно, риск, что он пойдет **по другому пути**, но мне кажется, что в большинстве случаев дети как-то примерно в таком же русле дальше и развиваются».

Мамы, которые отмечали, что ребенок учится с удовольствием и интересом, не считали, что с ним нужно упорно обсуждать цели обучения и говорить об отдаленных перспективах. Если же такой заинтересованности нет, то понимание необходимости хорошей учебы, как ее видят матери, должно быть передано и ребенку. Здесь мы видим две основные тактики.

Иногда мама считает, что «это не обсуждается», и ребенок ставится перед фактом.

Мама Г: «Я ей сразу сказала: “Ты будешь делать ровно столько, сколько я скажу, и еще больше того”. Это избавило вообще всех от гундошения, от “не хочу”, от “не могу”. То есть она с трех лет поняла, что учиться она будет и что мама каждый день на протяжении трех лет не дает усомниться в этом постулате... <...> У меня настолько жесткая и непоколебимая позиция, что у ребенка нету мучений: а может “да”, а может “нет”. <...> А когда отсутствует некое такое право на раздумья – “а может быть...”, все гораздо проще».

Другая тактика состоит в том, что мама объясняет цель обучения ребенку, рассчитывая, что эта цель будет интериоризирована им.

Мама Б: «Свою главную задачу в школьном направлении по отношению к дочке я вижу в развитии ее мотивации к учебе самой по себе, чтобы она знала, что она это делает для себя. И тогда все остальное уже само встанет на свои места. <...> Поэтому надо только стараться, чтобы ребенок сам понимал, что ему это нужно».

Таким образом, при переходе ребенка в первый класс мамы сталкиваются с большим количеством неопределенностей, связанных с вопросами о том, каковы цели обучения и как их добиться.

Взгляд матери на исходное состояние ребенка

В рассказах всех матерей об учебе ребенка в школе присутствуют «ориентировка» – оценка мамами исходного состояния ребенка. Как правило, используются такие высказывания: «я вижу, что он...», «мне кажется, что он...», «я поняла, что она не такая, как я», «я удивилась, я не думала, что он...».

Мамы используют не только наблюдения за самим ребенком, но и сравнивают своего ребенка с другими, узнают мнения учителя.

Мама Б: «Первые беседы с (*имя учительницы*) произвели на меня удручающее впечатление. Во-первых, она жаловалась. Плюс был открытый урок. Когда я пришла, я увидела, как Аня себя ведет. Все же смотрят на своих детей. И мне, естественно, мерещится, что Аня ведет себя ужаснее всех. <...> После того открытого урока я

позвонила своей маме. Поплакала даже в метро. Сказала: «Мам, просто позор джунглей. Надо нам думать, как дальше быть, потому что все пропало»».

Хотя формально в первом классе отсутствуют отметки, мамы ориентируются на свои собственные «шкалы» по тем признакам, которые они считают важными для учебы, оценивая то, насколько их ребенок находится в диапазоне нормы по ним. Мамы, например, обращают внимание на то, как ребенок усваивает материал (ему легко или сложно по сравнению с другими, ему легко или с усилием дается то, что нужно уметь в первом классе), на его физическое здоровье (часто ли болеет), память, лень, мотивацию (ребенок читает «для себя» или потому, что задали), дисциплинированность и ответственность (нравится ли ребенку учиться, ходить в школу).

Мама Д: «Он, конечно, может учиться лучше. Он среднестатистический мальчик в учебе – все понимает, все знает».

Мама Б: «А оценок все нет и нет. <...> Поэтому у меня первые пару месяцев, когда мы начинали учиться, честно говоря, была паника. Я сама не понимала, насколько мы соответствуем общему уровню детей».

Эта оценка может влиять на ее взгляды на то, что делать дальше.

Мама Д: «У меня есть школа мечты. Там супер-передовое отношение к детям. Там четко отбирают детей выше среднего уровня, не стандартных. Если он выше среднего будет учиться ... Ну, понятно, оценки не так важны, но по ребенку видно – когда он быстро схватывает, когда он сообразительный, на шаг впереди других. Если я это увижу, я побьюсь за то, чтобы перевести его в ту школу».

Психика и характер ребенка

При рассказе об обучении ребенка матери используют для описания ребенка категории «психика» и «характер».

«Психика» в их описаниях относится к уязвимости, слабости ребенка. Эта категория описания ребенка связана с ранами, травмами, «психологическими мучениями» от «психологического» давления, унижений, низкой оценки. «Психика» описывается как нечто хрупкое, ее легко нарушить и сложно восстановить.

Мама Г: «Для меня <...> в идеале должно быть, когда ребенок сам, без всяких унижений, без всяких психологических мучений понимает, что, да, он ошибся. Причем он именно так и понимает. Не то, что он дурак, а, да, он ошибся, его поправили, он будет знать. Это просто так случилось, что он ошибся, не более того. Это не катастрофа, не конец света, его там не обделали с ног до головы. Чтобы он без всяких ран для психики вышел из этой ситуации».

По мнению мам, такое качество психики ребенка, как высокая мотивация к учебе, требует бережного отношения и легко может быть утрачено. Некоторые мамы видят свою задачу в том, чтобы не «спугнуть» удовольствие от учебы.

Довольно сложно устроены и трудно воспроизводимы условия, которые бы это состояние поддерживали: например, мамы полагают, что ребенок будет хотеть учиться, если у него есть пример своих высокообразованных родственников, уважительно относящихся к знанию, или ему очень нравится учитель.

Но помимо хрупкой «психики» в ребенке есть еще «характер». Если «психику» легко ранить, то «характер» — это свойство ребенка, которое обычно демонстрируется в сопротивлении воздействиям взрослых.

Мама Е: «Нет, я не могу сказать, что все так идеально гладко, так не бывает. Иногда просто свой какой-то характер... Потому что иногда упрусь вообще рогом, просто трещит что-то».

Мама Е: «Ну как-то мы договариваемся, за восемь лет жизни моего ребенка мы как-то... я, вот именно к нему, к его особенностям характера приладилась».

Таким образом, педагогический взгляд, помимо оценок по таким шкалам, как лень, сообразительность и т. п., различает в ребенке два качества, которые должны учитываться при организации педагогического действия, направленного на него. Во-первых, это то, что данное действие может его «травмировать», можно «вспугнуть» желание учиться, привести к тому, что у него ухудшится здоровье, к моменту взрослости он будет несчастен, т. е. то, с чем имеет дело мама-педагог, – хрупко и уязвимо («психика»). Во-вторых, ребенок может сопротивляться, не следовать доводам родителей, «упрямиться» («характер»). Если с «психикой» нужно обращаться бережно, то «характер» приходится терпеть, приспособляться к нему («прилаживаться») или даже переламывать.

Методы педагогической деятельности

Мамы озабочены не только достижением целей, но ценой этих достижений. Одна из постоянных забот мам – сдерживать негативное психологическое воздействие на ребенка (как называют это мамы – «педалирование», давление, причинение обид, оскорбления) и регулировать давление, которое испытывает ребенок.

Мама Г: «Ну, его учительница напрягла, папа напряг, поэтому моя задача была расслабить. <...> Фигня, ребенок! Ну, он у меня ответственный, начинает волноваться... Ну зачем мне это надо? Все ошибаются!»

Психологическое давление в рассказах мам противопоставлено психологическому комфорту и играет существенную роль в действиях матерей.

Вот, например, психологический комфорт как элемент аргументации при выборе школы.

Мама Е: «Если не будет психологического комфорта, то ему будет не до учебы, он погрязнет в сложных отношениях с учителем, не дай бог, со сверстниками».

Тем не менее, когда речь заходит о каких-то проявлениях ребенка, которые могут, с точки зрения мамы, помешать учебе, она может занять довольно жесткую позицию.

Сравним высказывания одной и той же мамы.

Мама Г: «Я считаю, что задача мамы всегда одна – просто всячески поддерживать и облегчать жизнь своему ребенку. Я имею в виду не то, что делать за нее что-то, а успокаивать, объяснять что-то, быть всегда рядом».

Мама Г: «С ленью можно бороться единственным путем – это усилиями родителей. <...> Заставлять – обязательно. Все равно ребенок не настолько самосознательный. Он не будет заставлять себя. Это только задача родителей – объяснять, заставлять, заставляя и еще объяснять, а потом объяснять и еще заставлять».

Таким образом, для «психики» первоклассника требуется «поддержка», утешение и другие действия матерей, создающие «психологически комфортные» условия обучения. А для того, чтобы учиться хорошо, несмотря на «характер» (например, «лень»), требуются действия, ставящие в качестве приоритета не текущий уровень «психологического комфорта», желания, интересы или состояние ребенка, а то, что должен быть достигнут определенный результат в будущем, например, выработана привычка к «полезным» занятиям (чтению, деланию домашнего задания и т. п.).

Мама Е: «Она мне говорит: давай не будем сегодня делать домашку! А я ей: “Ты, конечно, можешь этого и не делать, но завтра все придут со сделанным домашним заданием, а тебе придется объяснять, почему ты его не сделала”. И она поплелась его делать».

Интервьюер: «А что случится, если не делать домашнее задание?»

Мама Е: «Нет, она не должна привыкать к тому, что можно делать это, а можно не делать. Во втором классе оно станет обязательным, и к этому времени у нее уже должна быть привычка его делать».

Интервьюер: «Любит ли она читать?»

Мама Г: «Она читает для меня и учителя. Я жду просто, так как мне говорят, что должно пройти время, обязанность перейдет в привычку, а привычка – в желание само по себе».

Мама Д: «Захожу в комнату, а он просто лег лбом на тетрадь и лежит. Ну, мы отвлеклись на десять минут, поиграли, и я его снова усадила за уроки».

Если на теоретическом уровне мамы рассуждают о психике, характере, жизненном пути, то при описании того, что они делают на практике (т. е. как они эти задачи претворяют в жизнь), они упоминают преимущественно вербальные обращения – «деликатно интересоваться», «объяснить», «сорваться и накричать» и т. п.

Мама Г: «Ну, начинаешь занудствовать. <...> Что касается моего ребенка, то у нас вроде не так все страшно, он вроде понимает, мы с ним как-то договариваемся».

Примерами таких вербальных воздействий могут быть воспитательные беседы, объяснения, советы, замечания, выговоры и т. д. При этом мамы отмечают, что не всегда понимают, как отзовутся слова. Не известно, воспримет ли их ребенок и сделает ли это правильно. Поэтому они волнуются, что результат может быть даже негативным.

Мама Б: «Мне кажется, что эти призывы к корректному сидению на стуле у маленьких детей трансформируются в выводы, что лучше вообще не высовываться. <...> Ребенок постепенно начинает готовиться к тому, что надо тихо сидеть, не высовываться».

Заключение и обсуждение результатов

Если суммировать все вышесказанное, мы находим у матерей в описании их действий по поводу ребенка элементы обыденной педагогической теории – подход к ребенку как к задаче [25], представления об исходном состоянии ребенка и процедурах по «приближению» его к желаемому состоянию в будущем [10], ориентацию на его жизненный путь в целом [19].

Несмотря на то, что каждый из этих элементов может различаться у проинтервьюированных матерей по содержанию (разные цели, методы, шкалы оценки ребенка), мы можем указать на некоторые общие моменты, которые воспринимаются самими мамами как очевидные и повсеместные. К общим элементам обыденных теорий воспитания можно отнести, например, ориентацию на «норму» при оценке ребенка, преобладание речевого воздействия в качестве педагогического метода и стремление регулировать «психологическое давление» на ребенка.

Однако наиболее важным моментом для современной школы, как нам кажется, является следующее обстоятельство.

Матери первоклассников попадают в кризисную ситуацию: нередко, ребенок, школа или учитель не соответствуют их ожиданиям. Но даже если к обучению ребенка в первом классе у них «особых претензий вроде нет», у них появляется масса сомнений: что действительно нужно для счастья, где граница допустимого психологического давления и т. п. ? Все три составляющих обыденной педагогической теории являются источниками неопределенности для мамы: верно ли она выбрала цель? верно ли она оценила состояние ребенка? сработают ли ее методы хотя бы отчасти?

В этой кризисной ситуации мамы активно строят «теории» относительно того, каков ребенок, что с ним нужно делать и зачем. При этом мы не можем утверждать, что эти теории заимствованы из психологической или педагогической литературы. Несмотря на то, что в рассуждениях матерей присутствует терминология из современных педагогических или психологических теорий («психика», «травма», «готовность к школе» и т. п.), значение этих терминов, как правило, не совпадает полностью с принятым в научном дискурсе (ярким примером этого является «характер» [1]).

Мы также не можем говорить о том, что эти теории являются представлениями о воспитании, унаследованными от бабушек и дедушек, – сами матери или этой связи не отмечают, или подчеркивают, что они воспитывают детей иначе. Обсуждений того, как нужно воспитывать детей, с прародителями до появления своих детей также почти не упоминается. Таким образом, даже если воспитательные практики матерей и копируют практики их родителей, самими матерями, видимо, это не воспринимается как источник средств для преодоления кризисов.

В результате, эта ситуация для учителя может означать, что не только у каждого родителя в его классе к нему могут предъявляться различающиеся требования, исходя из педагогических представлений родителей, но и один и тот же родитель может ожидать одновременно и создания «психологического комфорта», и того, что учитель сумеет добиться очень высоких академических результатов, сумев побороть «лень», «отсутствие дисциплины» и другие проявления детского характера, «мешающие» учебе.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант №16-33-01135).

Литература

1. *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 153–165.
2. *Девятко И.Ф., Абрамов Р.Н., Кожанов А.А.* О пределах и природе дескриптивного обыденного знания в социальном мире // Социологические исследования. 2010. № 9. С. 3–17.
3. *Забаяев И.В., Павленко Е.С., Емельянов Н.Н.* Семья и деторождение в России. Категории родительского сознания. М.: Изд-во ПСТГУ, 2012. 222 с.
4. *Козьмина Я.Я., Сивак Е.В.* Влияют ли на родительскую самооффективность разногласия с родственниками по поводу правил воспитания и ухода за ребенком? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. 18. № 4. С. 65–81.
5. *Кон И.С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 270 с.
6. *Кошелева О.Е.* Отношение к детям в древнерусской культуре // Нестор: Журнал истории и культуры России и Восточной Европы. 2009. №13. С. 13–46.
7. *Майофис М., Кукулин И.* Новое родительство и его политические аспекты // Pro et contra. 2010. Т. 14. № 1–2. С. 6–19.
8. *Поливанова К.Н.* Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 1–11.
9. *Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л.* Дискурсивные модели современного российского родительства // Женщина в российском обществе. 2013. № 2. С. 14–26.
10. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика: Система педагогических исследований. М.: Касталь, 1993. 291 с.
11. *Arber S., Timonen V.* Contemporary Grandparenting: Changing Family Relationships in Global Contexts. UK: Policy Press, 2012. 270 p.
12. *Geary D.C.* Folk knowledge and academic learning // Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer. 2012. P. 1305–1310.
13. *Hardyment C.* Dream Babies: Childcare Advice from John Locke to Gina Ford. L.: Frances Lincoln, 2007. 382 p.
14. *Khlinovskaya-Rockhill E.K.* Lost to the State: Family Discontinuity, Social Orphanhood and Residential Care in the Russian Far East. Oxford: Berghahn Books, 2010. 336 p.
15. *Lareau A.* My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers // Qualitative Sociology. 2000. Vol. 23. № 4. P. 407–433.
16. *Lee E., Bristow J., Faircloth C. et al.* Parenting Culture Studies. L.: Palgrave Macmillan, 2014. 263 p.
17. Risk, health and parenting culture // Health, Risk and Society. 2010. Vol. 12. № 4. P. 293–300.
18. *Lightfoot C., Valsiner J.* Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures // Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. UK: Psychology Press, 2014. P. 393–412.
19. *Luhmann N.* Das Kind als Medium der Erziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2006. 47 p.
20. *Malle B.F.* How the Mind Explains Behavior: Folk Explanations, Meaning, and Social Interaction. USA: MIT Press, 2004. 344 p.
21. *McGillicuddy-DeLisi A.V., Sigel I.E.* Parental beliefs // Handbook of parenting. Vol. 3: Status and social conditions of parenting. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1995. P. 333–358.

22. Pajares M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct // Review of Educational Research. 1992. Vol. 62. № 3. P. 307–332.
23. Ricco R., Rodriguez T. The relation of personal epistemology to parenting style and goal orientation in college mothers // Social Psychology of Education. 2006. Vol. 9. № 2. P. 159–178.
24. Sigel I.E., McGillicuddy-DeLisi A.V., Goodnow J.J. Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. UK: Psychology Press, 2014. 262 p.
25. Valsiner J., Litvinovic G. Processes of generalization in parental reasoning // Parents' Cultural Belief Systems: Their origins, expressions, and consequences. N. Y.: The Guilford Press, 1996. P. 58–82.
26. Weinstein C.S. Teacher education students' preconceptions of teaching // Journal of Teacher Education. 1989. Vol. 40. № 2. P. 53–60.

Pedagogical Parental Beliefs of the First-graders' Mothers

Mikhaylova (Kozmina) Y.Y.,

junior Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ikozmina@hse.ru

The paper discusses parental beliefs about the purposes, methods, and modes of interacting with the child about the transition to school and learning in first grade. Using interviews with the mothers of first-graders we show the contradictions and difficulties of forming their own pedagogical theories. In particular, we show that parents form their beliefs using various, often contradictory sources (scientific publications, the traditional view of the child, the perception of the modern world as a high-risk, etc.) and cope with these contradictions in different ways.

Keywords: folk pedagogy, transition to school, parenting, motherhood, parental beliefs

Funding

This work was supported by RFH (№16-33-01135).

References

1. Vygotsky, L. S. K voprosu o dinamike detskogo kharaktera [About the dynamics of child character]. *Collected works in 6 volumes*. V. 5. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983, pp. 153-165
2. Devyatko I.F., Abramov R.N., Kozhanov A.A. O predelakh i prirode deskriptivnogo obydenного znaniya v sotsial'nom mire [On the extent and nature of folk descriptive knowledge in a social world]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological research]*, 2010, no. 9, pp. 3–17.
3. Zabaev I. V., Pavlenko E. S., Emelyanov N.N. Sem'ya i detorozhdenie v Rossii. Kategorii roditel'skogo soznaniya [Family and childbearing in Russia. Categories of parental mind]. Moscow: Publ. PSTGU, 2012, 222 p.
4. Kozmina Y. Y., Sivak E.V. Vliyayut li na roditel'skuyu samoeffektivnost' raznoglasiya s rodstvennikami po povodu pravil vospitaniya i ukhoda za rebenkom? [Does disagreement over

- child-rearing rules affect parental self-efficacy?]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii [Journal of sociology and social anthropology]*, 2015, vol. 18, no. 4, pp. 65-81.
5. Kon I.S. *Rebenok i obshchestvo [Child and society]*. Moscow: Publ. Nauka, 1988, 270 p.
 6. Kosheleva O.E. Otnoshenie k detyam v drevnerusskoi kul'ture [Attitudes towards children in an Old Russian culture culture]. *Nestor. Mir detstva: sem'ya, sreda, shkola [Nestor. World of childhood: family, environment, school]*, 2009, no. 13. P.13-46.
 7. Maiofis M., Kukulin I. Novoe roditel'stvo i ego politicheskie aspekty [New parenthood and its political aspects]. *Pro et contra*. 2010, vol. 14, no. 1-2, pp. 6–19.
 8. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovanija [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11.
 9. Chernova Zh.V., Shpakovskaya L.L. Diskursivnye modeli sovremennogo rossiiskogo roditel'stva [Discourse models of modern Russian parenthood]. *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve [Woman in Russian society]*, 2013, no. 2, pp. 14–26.
 10. Shchedrovitskii G.P. *Pedagogika i logika: Sistema pedagogicheskikh issledovanii [Pedagogy and logic: the system of pedagogical studies]*. Moscow: Kastal', 1993, 291 p.
 11. Arber S., Timonen V. *Contemporary Grandparenting: Changing Family Relationships in Global Contexts*. UK: Policy Press, 2012, 270 p.
 12. Geary D.C. Folk knowledge and academic learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer. 2012, pp. 1305–1310.
 13. Hardyment C. *Dream Babies: Childcare Advice from John Locke to Gina Ford*. London: Frances Lincoln, 2007, 382 p.
 14. Khlinovskaya-Rockhill E.K. *Lost to the State: Family Discontinuity, Social Orphanhood and Residential Care in the Russian Far East*. Oxford: Berghahn Books, 2010, 336 p.
 15. Lareau A. My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers. *Qualitative Sociology*, 2000, vol. 23, no. 4, pp. 407–433.
 16. Lee E., Bristow J., Faircloth C. at al. *Parenting Culture Studies*. L.: Palgrave Macmillan, 2014, 263 p.
 17. Lee E., Macvarish J., Bristow J. Risk, health and parenting culture. *Health, Risk and Society*. 2010, vol. 12, no. 4, pp. 293–300.
 18. Lightfoot C., Valsiner J. Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. UK: Psychology Press, 2014, pp. 393–412.
 19. Luhmann N. *Das kind als medium der erziehung*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2006, 47 p.
 20. Malle B.F. *How the Mind Explains Behavior: Folk Explanations, Meaning, and Social Interaction*. USA: MIT Press, 2004, 344 p.
 21. McGillicuddy-DeLisi A.V., Sigel I.E. Parental beliefs. *Handbook of parenting. Vol. 3: Status and social conditions of parenting*. Hillsdale: Erlbaum Associates, 1995, pp. 333–358.
 22. Pajares M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 1992, vol. 62, no. 3, pp. 307–332.
 23. Ricco R., Rodriguez T. The relation of personal epistemology to parenting style and goal orientation in college mothers. *Social Psychology of Education*, 2006, vol. 9, no. 2, pp. 159–178.
 24. Sigel I.E., McGillicuddy-DeLisi A.V., Goodnow J.J. *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. UK: Psychology Press, 2014, 262 p.
 25. Valsiner J., Litvinovic G. Processes of generalization in parental reasoning. *Parents' Cultural Belief Systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: The Guilford Press, 1996, pp. 58–82.
 26. Weinstein C.S. Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 1989, vol. 40, no. 2, pp. 53–60.

Понимание педагогами дошкольного образования содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности. Статья вторая.

Алиева Т.И.,

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник отдела исследований государственных и федеральных целевых программ в сфере науки и образования Центра исследований и статистики науки, Научно-исследовательский институт – Республиканский исследовательский научно-консультационный центр экспертизы (ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ), Москва, Россия, alievati@mail.ru

Представлен опросник для изучения представлений педагогов дошкольного образования о содержании и месте детско-взрослой исследовательской деятельности в образовательном процессе. Выделены показатели, отражающие качество культурной практики исследовательской деятельности. Каждый из них конкретизирован в форме вопроса и набора характеристик исследовательской деятельности для обсуждения с респондентом. Оценка результатов осуществляется в баллах (от 0 до 7 баллов по каждому показателю). В опросе участвовали 60 педагогов дошкольных отделений общеобразовательных организаций города Москвы и частных детских садов. Показано, что педагоги испытывают трудности в понимании возможностей открытого образовательного пространства для развития познавательной мотивации и обогащения содержания исследований (создание «сообществ исследователей», взаимодействие различных уровней образования, привлечение ресурсов социокультурной среды города), а также в рефлексии рисков и трудностей введения исследовательской деятельности в образовательный процесс. Выявлена слабая связь между педагогическим стажем и уровнем понимания особенностей культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности ($R_{кор}=0,3$).

Ключевые слова: дошкольное образование, педагоги, детско-взрослая исследовательская деятельность, показатели качества культурной практики, опросник.

Для цитаты:

Алиева Т.И. Понимание педагогами дошкольного образования содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности. Часть вторая [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 86–95 doi: 10.17759/psyedu.2017090109

For citation:

Alieva T.I. Teachers' Understanding of Preschool Curriculum of Cultural Practices for Children and Adult Research Activities. Part two [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 86-95 doi: 10.17759/psyedu.2017090109. (In Russ., abstr. in Engl.)

Цель нашего исследования заключалась в разработке инструментария для изучения того, как педагоги дошкольного образования понимают исследовательскую деятельность и

относятся к ней как к культурной практике, фактору развития детей. Предметом исследования стала детско-взрослая исследовательская деятельность в дошкольных отделениях образовательных организаций города Москвы.

Мы поставили перед собой следующие задачи: 1) разработать такие инструменты актуализации понимания, которые позволяли бы включить педагогов в процесс осознания и презентации своего опыта; 2) проанализировать представления педагогов об особенностях организации исследовательской деятельности в дошкольном образовании.

Было выдвинуто предположение, что выявление понимания различными субъектами образовательного процесса содержания культурной практики исследовательской деятельности возможно посредством использования специальных опросников, сконструированных со следующих позиций: в процессе участия педагогов в обсуждении поставленных вопросов должно происходить обогащение их представлений и систематизация опыта организации исследовательской деятельности на дошкольном уровне образования, стимулирование интереса к ней; ситуация участия в опросе должна восприниматься педагогами как интересная в личностном смысле и полезная – в профессиональном отношении.

Под исследовательской деятельностью мы понимали активность ребенка в процессе лично значимого взаимодействия взрослых и детей, направленную на постижение устройства вещей (через их преобразование и упорядочивание), связей между явлениями окружающего мира, на социальное экспериментирование с возможными действиями, нормами поведения, речевыми конструкциями. В основе исследовательской деятельности лежит познавательная и социально-коммуникативная мотивация ребенка. Данное определение основано на работах Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, Н.А. Коротковой и других исследователей [6; 8; 9].

Детская исследовательская деятельность, для того чтобы стать образовательной реальностью, в противовес стихийности, требует от педагога понимания тех педагогических и развивающих задач, которые ее структурируют, наполняют смыслом, задают импульс для дальнейшего познания. Главное – постигать окружающий мир вместе ребенком должно быть интересно и важно для живущего рядом с ним взрослого человека [1; 10].

Теоретические основания и особенности бытования культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности в современном дошкольном образовании описаны нами в первой статье [1].

Метод

В настоящее время существует много различных инструментов оценки качества дошкольного образования, разработанных с точки зрения оценки условий и возможностей для обогащенного развития ребенка [напр.: 2]. Одним из широко распространенных в зарубежной практике инструментов является Шкала оценки окружения в раннем детстве (2,5–5 лет) (The Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS)). Теоретическим основанием шкалы выступает понимание основных условий позитивного развития ребенка в типичных для дошкольного учреждения ситуациях. Она основана на 7 субшкалах (категориях), каждая шкала содержит от 4 до 10 индикаторов, которые описывают качество предоставления услуг дошкольного образования через характеристику материалов, условий, педагогических и социальных взаимодействий в группе детей. Имеется также

расширенная шкала (ECERS-E), учитывающая возможности детей 5–7 лет [4; 12; 13]. Опыт создания и использования существующих инструментариумов учитывался авторами статьи.

Далее мы рассмотрим разработанный нами инструментариум для изучения представлений педагогов о культурной практике детско-взрослой исследовательской деятельности, включающий в себя **девять показателей**. Каждый показатель конкретизирован в форме вопроса и набора характеристик исследовательской деятельности (включенной в образовательный процесс) для обсуждения с респондентом. Оценка результата обсуждения одного показателя – от 0 до 7 баллов; оценка является суммой результатов обсуждения каждой характеристики показателя. Характеристики по всем показателям выровнены по весам. Отсутствие ответа – 0 баллов. Максимальное количество баллов по всем показателям – 63.

Показатель: познавательная мотивация (любопытность).

Вопрос для обсуждения: «Какие ситуации побуждают детей проявлять интерес, активность, задавать вопросы, рассуждать?».

Характеристики: внесение новых предметов и создание условий для манипулирования, действий с ними; создание ситуаций для высказывания ребенком предположений о связи действия и его возможного эффекта при исследовании детьми предметов; детские вопросы, касающиеся предметов и явлений, лежащих за пределами непосредственного восприятия.

При разработке данных характеристик учитывалась система наблюдения за развитием детей в дошкольных группах, предложенная Н.А. Коротковой, П.Г. Нежновым [7].

Показатель: представленность исследовательской деятельности в образовательном процессе.

Вопрос для обсуждения: «Как процессы исследования вплетаются в каждодневную жизнь группы детей, постепенно становясь культурной практикой?».

Характеристики: традиционные место, время, формы выражения детьми своих впечатлений, вопросов и открытий; использование элементов символических языков – планы, схемы, карты, знаки и пиктограммы, алгоритмы, простейшие записи; упорядочивание и систематизация изучаемых материалов по тем или иным основаниям.

Показатель: технологии исследовательской деятельности (с учетом характера объектов исследования).

Вопрос для обсуждения: «Объектами исследования могут быть – живая и неживая природа, люди и их поведение, искусственные и технические объекты. Приведите примеры, касающиеся исследования перечисленных объектов».

Характеристики: что можно наблюдать; какие эксперименты (опыты) с предметами, материалами и их свойствами можно проводить; каким может быть вывод исследования, соответствующий возможностям детей.

Объекты исследования рассматриваются по А.Н. Поддьякову [8]; перечень умений и навыков исследовательского поиска – по А.И. Савенкову [10]; ограничения по доступным детям дошкольного возраста этапам исследования – по Д.Б. Богоявленской, М.Е. Богоявленской [3].

Показатель: развитие субъектной позиции и содержательная коммуникация в процессе исследования.

Вопрос для обсуждения: «Каковы особенности содержательной коммуникации взрослого и детей, детей друг с другом в процессе исследовательской деятельности?».

Характеристики: детские предпочтения в тематике познания, условия обогащения детских авторских идей; высказывание детьми разных мнений и поддержка педагогом существования разных точек зрения на один предмет, разных ответов на один вопрос; чему одни дети могут научиться у других детей (как делать, как пользоваться), чтобы это стало толчком для их собственной последующей деятельности.

Предметами для активной исследовательской деятельности детей могут быть, например, самолетик, кораблики, вертушки, цветные фильтры и другие предметы, создавать которые и действовать с которыми дети могут научиться друг у друга.

Показатель: материалы и оборудование для исследовательской деятельности.

Вопрос для обсуждения: «Какие материальные условия обеспечивают возможность детских исследований?».

Характеристики: наличие природных и искусственных материалов, предметов, оборудования для исследований в групповом помещении; открытый доступ к систематизированным материалам и оборудованию для исследований по собственной инициативе детей; условия для исследовательской деятельности во время прогулки.

Разработка данного показателя и его индикаторов осуществлялась с учетом международных Шкал оценки окружения в раннем детстве: ESERS-R и ESERS-E [12; 13]. Также учитывалась предложенная Н.А. Коротковой типология материалов для познавательно-исследовательской деятельности, которые должны присутствовать в образовательном процессе: объекты для исследования (экспериментирования) в реальном действии; образно-символический материал; нормативно-знаковый материал [6, с. 190–194].

Показатель: дополнительные институциональные ресурсы для организации педагогом детской исследовательской деятельности.

Вопрос для обсуждения: «Какие дополнительные возможности вы привлекаете для организации исследовательской деятельности?».

Характеристики: материально-техническая среда школы; сотрудничество с учителями школы; сотрудничество с педагогами дополнительного образования; приглашение различных специалистов (в том числе, родителей); посещение городских социокультурных объектов (музеи, библиотеки, парки и др.); участие в социальных (общественных) проектах; дистантные интерактивные формы.

Показатель: создание различных общностей (детско-педагогическая, педагого-родительская, детско-родительская, детская) для развития мотивации исследовательской деятельности и обогащения ее содержания.

Вопрос для обсуждения: «Какие сообщества исследователей вам удавалось создавать для изучения тех или иных вопросов?».

Характеристики: педагог и вся одновозрастная группа детей дошкольного возраста; педагог и подгруппа детей одного возраста (5–10 детей); педагог и ребенок; педагог и разновозрастная подгруппа детей дошкольного возраста (5–10 детей); педагог и разновозрастная подгруппа детей дошкольного и младшего школьного возраста (5–10 детей); педагог и разновозрастная подгруппа детей дошкольного и среднего школьного

возраста (5–10 детей); педагог, дети, члены семей воспитанников и педагогов (родители, бабушки, дедушки, братья, сестры и др.).

Данный показатель сформулирован с учетом работ В.И. Слободчикова, Л.М. Клариной по развитию субъектности детей [5; 11], где рассматриваются вопросы общения субъектов образовательного процесса (и детей, и взрослых), создания детских и детско-взрослых общностей, сходных по интересам и предпочитаемым видам деятельности; организации единого образовательного пространства, объединяющего детей дошкольного и школьного возраста.

Показатель: факторы негативного влияния исследовательской деятельности на личностное и познавательное развитие детей.

Вопрос для обсуждения: «Согласны ли вы, что существуют риски излишне активного введения исследовательской деятельности в образовательный процесс (анти-развивающие эффекты)?».

Характеристики: реализация исследовательских замыслов педагога часто блокирует развитие собственной познавательной мотивации ребенка; постоянное включение детей в «креативные» преобразования и переосмысление приводит к тому, что действия становятся для ребенка самоцелью без стремления получить результат; имитация детьми исследовательского поведения без наличия подлинного к нему интереса смещает мотивацию ребенка с познавательной на социальную.

Риски введения исследовательской деятельности в образовательный процесс сформулированы на основе работ Д.Б. Богоявленской, М.Е. Богоявленской [3].

Показатель: трудности в организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Вопрос для обсуждения: «В какой области лежат трудности, с которыми педагоги сталкиваются в процессе организации исследовательской деятельности детей?».

Характеристики: материально-техническое оснащение; недостаточный уровень квалификации педагогов; недостаточное методическое сопровождение; сложности в организации сетевого взаимодействия, социального партнерства (административные, ресурсные); отсутствие интереса у родителей; недостаток времени у педагога.

Преимущество разных уровней образования не выделяется в отдельный показатель, а рассматривается через содержание следующих показателей: «**Дополнительные институциональные ресурсы организации педагогом исследовательской деятельности детей**» и «**Создание различных общностей для развития мотивации исследовательской деятельности и обогащения ее содержания**».

Результаты и обсуждение

В опросе участвовали 60 педагогов, работающих в дошкольных отделениях шести средних общеобразовательных школ города Москвы и сети частных детских садов. Стаж профессиональной деятельности: до 5 лет – 33 %, до 15 лет – 40 %, более 15 лет – 27 %. Все педагоги имели опыт включения детских исследований в образовательный процесс, были мотивированы на обсуждение. Опрос проводился индивидуально.

В таблице представлена средняя оценка по всем показателям.

Таблица

Средние оценки		
№ п/п	Показатель	Среднее значение (в баллах)
1	2	3
1	Познавательная мотивация	6
2	Представленность в целостном образовательном процессе	5,4
3	Технологии исследовательской деятельности	6,5
4	Развитие субъектной позиции и содержательная коммуникация	5,5
5	Материалы и оборудование	6
6	Дополнительные институциональные ресурсы	4,5
7	Создание различных общностей	4,6
8	Факторы негативного влияния	2,9
9	Трудности	4

Были заданы пять интервалов, которые мы соотнесли с уровнями понимания педагогами особенностей детско-взрослой исследовательской деятельности: низкий – «удовлетворительно» (20–29 баллов), ниже среднего – «почти хорошо» (30–39 баллов), средний – «хорошо» (40–49 баллов), выше среднего – «очень хорошо» (50–57 баллов), высокий – «превосходно» (58–63 балла).

Низкий уровень наблюдался у 6,66 % педагогов в данной выборке (минимальный результат был равен 20 баллам). Главной характеристикой этой группы является отсутствие целостности в представлениях о содержании, технологиях, формах организации и развивающих эффектах познавательно-исследовательской деятельности в дошкольном образовании (кто-то лучше ориентируется в одном, кто-то – в другом).

Уровень ниже среднего – у 11,66 % педагогов. У этой группы педагогов наблюдаются сниженные результаты по всем показателям. Наиболее низкие значения отмечаются по показателю, связанному с включением исследовательской деятельности в целостный образовательный процесс, а также с рефлексией факторов негативного влияния исследовательской деятельности на личностное и познавательное развитие детей.

Средний уровень и уровень выше среднего были отмечены у 55 % и 26,66 % педагогов соответственно. Высокий уровень в данной выборке не наблюдался.

Различие между педагогами, показавшими результаты среднего и выше среднего уровня, состоит в том, что последние не только имеют представление о содержании и методах организации детско-взрослой исследовательской деятельности, но и демонстрируют широту своих общекультурных представлений, оригинальность тематических выборов и высказываемых мнений, чуткость в описании индивидуальных интересов детей. Сходство между этими двумя группами педагогов состоит в стремлении привлечь к совместной деятельности все более широкий круг субъектов образования,

использовать разнообразные возможности и ресурсы образовательной организации и социокультурной среды города, а также в способности к осуществлению психолого-педагогической рефлексии.

Анализ влияния педагогического стажа на полученные результаты показал слабую связь между продолжительностью профессиональной деятельности и результатами осознания педагогами специфики детско-взрослой исследовательской деятельности ($R_{кор}=0,3$). Уровень выше среднего демонстрировали респонденты как с большим стажем (до 33 лет), так и с минимальным (до 5 лет) и со средним (до 15 лет). Последняя группа педагогов была наиболее успешной.

Заключение

Изучение понимания педагогами содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности позволило сделать следующие выводы.

Педагоги, как правило, имеют представление о традиционном в дошкольном образовании содержании исследовательской деятельности, ее технологиях и базовых материальных ресурсах для ее организации.

Однако они затрудняются в понимании возможностей открытого образовательного пространства, а именно:

- в осознании спектра возможностей, которые предоставляет взаимодействие различных уровней образования в целостной образовательной организации, всех работающих в ней педагогов;
- в анализе источников обогащения детско-взрослых интересов, исследовательских идей, содержащихся в современной городской социокультурной среде (события, проекты);
- в определении путей создания различных общностей (команд) для развития у детей и взрослых мотивации исследовательской деятельности, обогащения ее содержания.

Педагоги чаще всего не ставят перед собой вопросов о границах введения исследовательской деятельности в образовательный процесс, что предполагает рефлекссию собственных компетенций как исследователя, осознание, наряду с развивающими эффектами, рисков для познавательного и личностного развития детей.

Данные тенденции наблюдаются у педагогов вне зависимости от стажа педагогической деятельности и являются отражением общей ситуации в дошкольном образовании.

Разработанный инструментарий показал свою продуктивность также в качестве средства для побуждения педагогов к диалогу, в процессе которого происходит углубление понимания содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности.

Финансирование

Алиева Т.И. Понимание педагогами дошкольного образования содержания культурной практики детско-взрослой исследовательской деятельности. Часть вторая
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2017. Том 9. № 1. С.86–95.

Alieva T.I. Teachers' Understanding of Preschool Curriculum of Cultural Practices for Children and Adult Research Activities. Part two
Psychological Science and Education psyedu.ru
2017 vol. 9, no. 1, pp.86–95.

Статья подготовлена по материалам научно-исследовательской работы, выполняемой ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ в рамках государственного задания в сфере научной деятельности (задание № 26.4266.2017/НМ Минобрнауки России).

Благодарности

Автор выражает благодарность Г.В. Урадовских за ценные советы при написании статьи.

Литература

1. Алиева Т.И. Культурная практика детско-взрослой исследовательской деятельности в дошкольном образовании: содержание и риски (часть первая) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 24–32. doi:10.17759/psyedu.2016080403. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080403> (дата обращения: 20.02.2017).
2. Алиева Т.И. и др. Выстраивание и апробация моделей оценки качества дошкольного образования / Т.И. Алиева, Е.В. Трифонова, Н.М. Родина, Н.Е. Васюкова [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3408.phtml> (дата обращения: 20.12.2015).
3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренные дети в ДОУ. Психолого-педагогическое сопровождение // Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: Дрофа, 2013. С. 687–718.
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт // Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М.: Мозаика-синтез, 2014. С. 161–186.
5. Кларина Л.М. Антропо-ориентированное педагогическое проектирование и детская проектная деятельность: их взаимосвязь // Новые ценности образования. 2010. № 4 (42). С. 33–44.
6. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста: 2-е изд. М.: Линка-пресс, 2012. 208 с.
7. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка-пресс, 2014. 64 с.
8. Поддьяков А.Н. Исследовательская активность ребенка // Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия М.: Мозаика-синтез, 2014. С. 417–429.
9. Поддьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. Краснодар: Университет «МЭГУ-Краснодар», 1997. 58 с.
10. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников. Самара: Издат. дом «Федоров», 2010. 128 с.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
12. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. ECERS. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование, 2015. 116 с.
13. Early Childhood Environmental Education Rating Scale. A formative Evaluation Tool to Help Programs Improve Nature Education for Young Children. NAAEE: The North American Association for Environment Education, 2011. 82 p.

Teachers' Understanding of Preschool Curriculum of Cultural Practices for Children and Adult Research Activities. Part two

Alieva T.I.,

PhD (Pedagogy) Leading Researcher, Scientific Research Institute – Federal Research Centre for Projects Evaluation and Consulting Services, Moscow, Russia, alievati@mail.ru

The article presents a questionnaire which was used to study the ideas of preschool teachers about the content and place of children's-adult «researches» in the educational process. The author describes indicators reflecting the quality of «researches». Every indicator is concretized in the form of a question and a set of characteristics of research activities for discussion with the respondent. Evaluation of results is carried out in points (from 0 to 7 points for each indicator). 60 teachers of Moscow state and private kindergartens took part in a survey. It showed that teachers have difficulties in understanding the possibilities of an open educational environment for developing cognitive motivation and enriching the content of researches (creating "research communities", interacting for different levels of education, attracting resources of the socio-cultural environment of the city), as well as in reflecting the risks and difficulties of introducing "researches" in educational process. The statistical analysis showed a weak connection between the teaching experience of respondents and the level of understanding of the peculiarities of the cultural practice of children's research activity

Keywords: preschool, child, preschool education, teachers, questionnaire, research activity, indicators for cultural practice of children's-adult «researches»

Funding

This work was supported by Federal Research Centre for Projects Evaluation and Consulting Services (project № 26.4266.2017/HM)

Acknowledgements

The author thanks G.V.Uradovskikh for valuable advice in writing this article.

References

1. Alieva T.I. Ponimanie pedagogami doshkol'nogo obrazovaniya sodержaniya kul'turnoi praktiki detsko-vzrosloi issledovatel'skoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Cultural practice of joint children's-adult's research in preschool education: content and risks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, no.4, pp.24-32. doi:10.17759/psyedu.2016080403. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080403>. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Alieva T.I., Trifonova E.V., Rodina N.M., Vasyukova N.E. Vystraivanie i aprobatsiya modelei otsenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The development and testing of models for assessing the quality of pre-school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 3. Available

- at: URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3408.phtml> (Accessed 20.12.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennye deti v DOU. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie [Gifted children in preschool. Psychological and educational support]. Dialog. Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Dialog. Exemplary basic general education program of preschool education]. Moscow: Publ. Drofa, 2013, pp. 687 718.
 4. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Otsenka kachestva doshkol'nogo obrazovaniya: zarubezhnyi opyt [Assessment of the quality of preschool education: international experience]. Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya [Preschool Pedagogy and Psychology: A Reader]. Moscow: Publ. Mozaika-sintez, 2014, pp. 161 186.
 5. Klarina L.M. Antropo-orientirovannoe pedagogicheskoe proektirovanie i detskaya proektnaya deyatel'nost': ikh vzaimosvyaz' [Anthropo-oriented pedagogical design and project activities of children: their relationship]. Novye tsennosti obrazovaniya [New Educational Values]. 2010, no. 4 (42), pp. 33 44.
 6. Korotkova N.A. Obrazovatel'nyi protsess v gruppakh detei starshego doshkol'nogo vozrasta [The educational process in groups of children of the senior preschool age]. 2 ed. Moscow: Publ. Linka-press, 2012. 208 p.
 7. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detei v doshkol'nykh gruppakh [Monitoring the development of children in pre-school groups]. Moscow: Publ. Linka-press, 2014. 64 p.
 8. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skaya aktivnost' rebenka [The research activity of the child]. Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya [Preschool Pedagogy and Psychology: A Reader]. Moscow: Publ. Mozaika-sintez, 2014, pp. 417 429
 9. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skaya aktivnost' rebenka [The research activity of the child]. Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya: Khrestomatiya [Preschool Pedagogy and Psychology: A Reader]. Moscow: Publ. Mozaika-sintez, 2014, pp. 417 429.
 10. Savenkov A.I. Metodika issledovatel'skogo obucheniya doshkol'nikov [The methodology of the research training of preschool children]. Samara: Publ. Fedorov, 2010. 128 p.
 11. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human Development: The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publ. Shkol'naya Pressa, 2000. 416 p.
 12. Kharms T., Richard M. Klifford, Debbi Kraier. ECERS. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [ECERS. Rating scale of quality of education in pre-school educational institutions]. Moscow: Publ. Natsional'noe obrazovanie, 2015. 116 p.
 13. Early Childhood Environmental Education Rating Scale. A formative evaluation tool to help programs improve nature education for young children. NAAEE: The North American Association for Environment Education, 2011. 82 p.

Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников

Клопотова Е.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, klopotova@yandex.ru

Представлены результаты репликационного исследования ценностных ориентаций современных дошкольников. В эксперименте приняли участие 200 детей дошкольного возраста (100 мальчиков и 100 девочек), посещающие детские сады Москвы и Московской области. Для оценки ценностных ориентаций современных дошкольников использовалась диагностическая методика «Волшебный цветок», разработанная Т.А. Репиной. Полученные результаты сравниваются с результатами исследований Т.А. Репиной. Эти данные позволяют оценить ценностную сферу современных дошкольников и сравнить ценностные ориентации современных дошкольников и ценностные ориентации дошкольников 1980-х гг. Отмечается неоднозначное влияние современных социокультурных условий на ценностные ориентации современных детей дошкольного возраста: они не приводят к искажению стремления детей к общению и взаимодействию, однако увеличивают ориентировку детей на свои потребности и нужды.

Ключевые слова: развитие детей дошкольного возраста, ценностные ориентации, мотивационно-потребностная сфера дошкольников, диагностика ценностных ориентаций дошкольников, репликационное исследование.

Для цитаты:

Клопотова Е.Е. Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 96–105 doi: 10.17759/psyedu.2017090110

For citation:

Klopotova E.E. Features of Value Orientations of Modern Preschoolers [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 96–105 doi: 10.17759/psyedu.2017090110. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение в проблему

Произошедшие за последние десятилетия изменения в общественной жизни страны существенно повлияли на социальную ситуацию развития детей, в том числе дошкольников. Как отмечают многие авторы (В.В. Абраменкова, А.Г. Гогоберидзе, М.В. Осорина, Е.О. Смирнова и др.), в первую очередь, эти изменения повлияли на развитие мотивационно-потребностной сферы. Однако большинство исследований детского развития, на которые опирается психолого-педагогическая практика сегодня, были проведены в середине и конце прошлого века и, соответственно, не являются достоверно информативными в отношении современных дошкольников.

В современной науке очень актуальна потребность в повторении классических исследований. Это связано с происходящими стремительными изменениями в обществе и, как следствие, изменением социальной ситуации развития человека. Поэтому данные классических исследований в области психологии, полученные в прошлом веке, могут терять свою актуальность в наши дни. Для сравнения данных о психическом развитии современных детей с данными, полученными в более ранних исследованиях, в психологии используется метод репликации психологических исследований.

Термин «репликационное исследование» является достаточно новым для отечественной психологии. В большей степени термин «репликация» используется в зарубежных исследованиях. В Оксфордском толковом словаре по психологии можно найти следующее определение репликации: «1. Второй эксперимент, который воспроизводит или реплицирует более ранние исследования; 2. Каждая из частей эксперимента, которая содержит все основные параметрические изменения, представляющие интерес» [9]. Исследования, повторяющие ранее проведенные с целью выявления произошедших изменений в выборке испытуемых, можно встретить и у отечественных авторов (Иванова Е.Ф., 2008; Лохов М.И., 1993; Мещеряков Б.Г., 2004; и др.). Однако в России, как правило, принято говорить о повторении исследования. Но на сегодняшний день уже и в отечественной психологии существуют работы, в которых авторы описывают репликационный метод и используют его в своих исследованиях (И.А. Корепанова, Н.Н. Толстых) [12].

Дошкольный возраст рассматривается в отечественной психологии как возраст фактического складывания личности (А.Н. Леонтьев), а ведущая деятельность этого возраста обуславливает качественные изменения в мотивационно-потребностной сфере детей (Д.Б. Эльконин). В 1970–1980 гг. проводились многочисленные исследования в области этических представлений, ценностных ориентаций детей и их ориентировки на моральные нормы (Л.И. Божович, С.Н. Карпова, Т.А. Репина, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон, В.Г. Щур и др.). Очевидно, что наиболее существенные изменения в социокультурных условиях развития детей произошли именно в этой области, однако обновленных данных об их влиянии на мотивационно-потребностную сферу дошкольников практически нет.

О важности и значимости проблемы ценностей и ценностных ориентаций для психологии можно судить по количеству авторов, занимавшихся ее изучением в нашей стране и за рубежом (Л.С. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Д.А. Леонтьев, В.Б. Ольшанский, А.И. Донцов, Б.С. Братусь, В.Д. Шадриков, В.А. Ядов, А.Г. Асмолов, К. Роджерс, М. Рокич, К.Г. Юнг, В. Франкл, Э. Фром и др.). Несмотря на то, что многие ученые уделяли внимание данной проблематике, можно говорить о том, что основные тенденции в изучении ценностей на индивидуальном уровне заложил М. Рокич, который определил ценности как руководящие принципы жизни человека [13].

В концепции отечественной психологии ценностные ориентации, как правило, рассматриваются в связи с такими понятиями, как «отношения», «отражение», «установка» (Д.М. Узнадзе, В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов), а их развитие – через становление системы доминирующих мотивов (С.В. Гани). Ценности выступают в качестве социальных образований, которые в процессе их присвоения и превращения в собственное достояние, в элементы внутренней организации личности выполняют функцию регуляции поведения и деятельности человека [6]. Таким образом, формирование ценностных ориентаций индивида напрямую зависит от тех ценностей, которые культивируются на данный момент в обществе. В связи с этим многие авторы, говоря о произошедших за последние десятилетия переменах в сфере общественных ценностей и идеалов, упоминают также о негативных изменениях в мотивационно-потребностной сфере подрастающего поколения [1; 2; 3].

В последнее время в связи с тем, что дошкольный возраст является периодом первичного становления ценностной сферы человека, возрос интерес исследователей к становлению ценностных ориентаций детей (А.Г. Гогоберидзе, Ю.С. Шевченко, А.В. Корнеева, М.Г. Нестерова, Н.Б. Полковникова и др.). Проведенные на сегодняшний день исследования позволяют говорить о том, что у детей дошкольного возраста уже имеются возможности для формирования ценностных ориентаций. В частности, установлено, что ребенок старшего дошкольного возраста, ориентируясь на уже усвоенные ценности, может противостоять взрослому, нарушающему правила поведения, а также способен замечать ненормативное поведение сверстника и подчинять свое поведение социально желаемым нормам [1; 2; 3].

Однако экспериментальных данных, позволяющих получить представление о ценностных ориентациях современных дошкольников, крайне мало. Во многом это обусловлено недостаточной разработанностью инструментария. Среди использованных ранее диагностических методик, направленных на выявление ценностных ориентаций дошкольников, можно выделить только две: методика «Картинки предметные» Н.И. Непомнящей и методика «Волшебный цветок» Т.А. Репиной. В методике Н.И. Непомнящей ценностные ориентации ребенка выявлялись на основании выбора им предметных картинок, относящихся к различным областям действительности. Содержание определенной части стимульного материала в настоящее время утратило свою актуальность. Это делает невозможным проведение репликационного исследования и не дает возможности выявить произошедшие изменения. В методике Т.А. Репиной детям в игровой форме предлагалось загадать желания. Ответы детей не привязаны к какому-либо наглядному материалу, а зависят только от его представлений о наиболее значимых вещах. Диагностический инструментарий используется только для мотивации ребенка на сам процесс загадывания желаний. Оценка основана на том, что в своих желаниях ребенок отражает наиболее значимые и существенные для него объекты действительности и сферы деятельности, что, по мнению Т.А. Репиной, позволяет судить о ценностных ориентациях ребенка. Таким образом, данная диагностическая методика остается актуальной и на сегодняшний день.

Методика и проведение экспериментального исследования

Изучив состояние проблемы, для проведения репликационного исследования, позволяющего не только выявить ценностные ориентации современных дошкольников, но и показать, какие изменения в этой сфере произошли за последние 30-40 лет, нами была выбрана методика «Волшебный цветок», разработанная в 1970–1980-х гг. Т.А. Репиной [10]. Данная методика основывается на том, что желания ребенка отражают наиболее значимые и существенные для него объекты действительности и сферы деятельности. Это позволило Т.А. Репиной на основании желаний, высказанных ребенком, судить о направленности его ценностных ориентаций.

Методика исследования заключалась в том, что ребенку в индивидуальном эксперименте предлагалось поиграть в игру «Волшебный цветок». Ему показывался выполненный из картона и цветной бумаги красивый цветок с четырьмя разноцветными лепестками, которые вставлялись в пазы в серединке цветка. Каждый лепесток легко вынимался и вставлялся обратно. Ребенку давалась следующая инструкция: «Посмотри, какой красивый цветок. Давай поиграем, как будто он волшебный и может исполнить любые твои желания. Ты будешь “отрывать” лепесток один за другим (ребенку показывают, как это делать) и загадывать желания какие захочешь. При этом будешь говорить: “Лети, лети лепесток, через Север на Восток, через Запад через Юг, облетевши, сделай круг, чуть

коснешься ты земли, быть по-моему вели” и после этого назовешь свое желание». Перед тем, как ребенок начинал действовать, взрослый показывал ему сам весь ритуал, затем давал цветок в руки ребенка. При произнесении заклинания экспериментатор подсказывала ребенку слова [10]. Таким образом построенная экспериментальная ситуация помогала дошкольнику принять инструкцию.

В исследовании, проведенном Т.А. Репиной, участвовали дети старшего дошкольного возраста (посещавшие старшую и подготовительную группы детского сада) – 71 мальчик и 58 девочек [10].

Проведенное нами в 2014–2015 гг. исследование ценностных ориентаций современных дошкольников полностью повторяло эксперимент Т.А. Репиной. В нашем эксперименте приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста (100 мальчиков и 100 девочек), посещавших детские сады Москвы. Некоторые дети в рамках нашего исследования, как и в предыдущем эксперименте, настолько принимали воображаемую ситуацию и так искренне загадывали желания, что спрашивали «А мои желания по-правдошному сбудутся?», «А что делать, если желания не сбудутся?» и др. Большинство детей очень серьезно воспринимали инструкцию и очень пунктуально ее выполняли. Обычно дети очень сосредотачивались и задумывались, прежде чем произнести свое желание. Детей, не воспользовавшихся возможностью загадать все четыре желания, в нашем эксперименте было немного. По два-три желания загадали 10 % детей. Эти дети в ответ на мотивирование экспериментатором загадать все четыре желания, как правило, отвечали «мне этого достаточно», «больше ничего не хочу», «не знаю, что еще попросить». Можно говорить о том, что их отказ был сознательным. Таким образом, всего мы получили 774 детских пожелания, на основании которых происходила оценка ценностных ориентаций и интересов детей старшего дошкольного возраста. Для того чтобы существовала возможность выявить произошедшие изменения в ценностной сфере за последние 30-40 лет, методика обработки и оценки полученных данных была такая же, как в эксперименте, проведенном Т.А. Репиной.

Анализ результатов исследования

Анализ высказываний детей проводился по двум линиям: в отношении кого было высказано пожелание и сфера деятельности, к которой относится пожелание. В первом случае все, полученные нами, высказывания детей распределялись по пяти группам:

- пожелания в свой адрес;
- пожелания в адрес своей семьи;
- пожелания в адрес группы детского сада;
- пожелания в адрес отдельных людей;
- пожелания в адрес всех людей на земле.

Во втором случае все высказывания детей распределялись по четырем группам, соотносимым со сферами деятельности дошкольников:

- бытовая;
- игровая;
- познавательная;
- сфера отношений и общения.

До начала эксперимента мы предполагали, что направленность пожеланий и сфер деятельности, в отношении которых высказывались дети в эксперименте Т.А. Репиной,

может измениться. Но полученные нами данные показали, что все высказанные детьми пожелания соотносятся с классификацией, предложенной Т.А. Репиной, что позволяет говорить о ее универсальности. Но внутри этой классификации произошли существенные количественные и качественные изменения. Чтобы зафиксировать значимость/незначимость произошедших изменений, полученные нами данные были проанализированы с помощью многофункционального ϕ^* -критерия Фишера (угловое преобразование Фишера) [11].

Полученные в репликационном исследовании данные о направленности ценностных ориентаций современных детей в сравнении с данными Т.А. Репиной приведены в табл. 1.

Таблица 1

Направленность ценностных ориентаций современных детей и их сверстников прошлого века

Сравниваемые группы	В чей адрес высказаны пожелания				
	себе	семье	группе детского сада	отдельным людям	всем людям на свете
Дети, участвовавшие в эксперименте Т.А. Репиной в 1980-х гг.	58 %	2 %	14 %	9 %	7 %
Дети, участвовавшие в эксперименте в 2014–2015 гг.	83 %	8 %	1 %	6 %	2 %

Как видно из результатов, представленных в табл.1, и в исследовании Т.А. Репиной, и в нашем исследовании самую большую группу составляют пожелания в свой адрес. Но применение ϕ^* -критерия выявило разницу между результатами двух исследований по этой группе пожеланий, которая составляет $\phi^*=4,9$, что является значимым изменением. У современных дошкольников доля этих желаний существенно увеличилась.

Пожелания в свой адрес, высказанные современными дошкольниками, можно разделить на три основные подгруппы: желания обладать чем-либо (84 %), пожелания личного комфорта (4,5 %), желания саморазвития (7,5 %).

Подавляющую часть составили желания обладать чем-либо и, как ни удивительно, об игрушках речь шла достаточно редко. Чаще всего дети хотели не конкретные разнообразные игрушки, как дошкольники, принимавшие участие в исследовании Т.А. Репиной, а игрушки однотипные, редко конкретные, но главное – «много» и «новые». Современные дошкольники говорили о своем желании иметь планшет, сенсорный телефон, компьютерные игры, о чем дошкольники прошлого столетия даже не мечтали. В отличие от своих сверстников прошлого века многие современные дети желали денег, причем не для семьи, а лично для себя. На втором месте оказались велосипеды, роликовые коньки, скутеры и даже автомобили. Девочки достаточно часто выражали желание иметь красивую одежду. Желания саморазвития (7,5 %) заключались в том, что дети хотели научиться тому, чего не умеют: читать, кататься на роликах, ездить на лошади, плавать, танцевать танго и др. Пожелания личного комфорта (4,5 %) заключались в том, что дети хотели иметь отдельную комнату, чтобы их не будили по утрам или в тихий час, чтобы папа не ругался и др. Еще одну

группу желаний дошкольников можно охарактеризовать, как потребность в самоутверждении (4 %). К ним мы отнесли следующие пожелания: хочу стать самым сильным, самой красивой, хочу быстрее всех бегать в салках, быть главным в игре и др.

Значимые различия ($\varphi^*=2,38$) также были зафиксированы в группе пожеланий, направленных в адрес своей семьи. Современные дети выразили в четыре раза больше такого типа пожеланий, чем их сверстники, принимавшие участие в исследовании Т.А. Репиной. Эти пожелания были связаны не только с приобретением каких-то благ для семьи (новая квартира, машина, телевизор и др.), как это было в предыдущем исследовании, но и с семейным времяпрепровождением (примерно половина пожеланий) – дети хотели поехать всей семьей в деревню, на море, пойти в кино, на аттракционы и др.

В отличие от детей прошлого века современные дети практически не высказывали пожеланий в адрес детского сада, а все выраженные пожелания сводились к красоте группы и исходили от девочек. Изменения, произошедшие в этой группе пожеланий, также оказались значимыми ($\varphi^*=3$).

Уменьшилось у современных дошкольников количество пожеланий «отдельным людям» и «всем людям на земле». Но по содержанию эти желания не изменились. Дети так же хотели «чтобы не было войны», «чтобы все были счастливы» и др. Отдельным людям (членам семьи, друзьям и др.) дети желали того, чего, по их мнению, им не хватает. Изменения, произошедшие в этих двух группах пожеланий, зафиксированы, соответственно, как незначимые ($\varphi^*=1,1$) и неопределенные ($\varphi^*=2,23$).

Таким образом, можно говорить о том, что основные изменения произошли в увеличении направленности современных дошкольников на удовлетворение собственных потребностей, в увеличении значимости для дошкольника роли семьи и в практически отсутствии интереса к детскому саду. Это позволяет нам говорить о том, что среди ценностных ориентаций современных дошкольников основное место занимает удовлетворение собственных материальных потребностей.

Далее мы рассмотрели у современных детей направленность ценностных ориентаций на сферы деятельности и сравнили полученные результаты с результатами, полученными Т.А. Репиной. Данные о направленности ценностных ориентаций современных детей в сравнении с данными Т.А. Репиной приведены в табл. 2.

Таблица 2

Направленность ценностных ориентаций на сферы деятельности современных детей и их сверстников прошлого века

Сравниваемые группы	Сферы деятельности, на которые были направлены пожелания			
	бытовая	игровая	познавательная	отношения и общение
Дети, участвовавшие в эксперименте Т.А. Репиной в 1980-х гг.	26 %	26 %	8 %	40 %
Дети, участвовавшие в эксперименте в 2014–2015 гг.	10 %	35 %	13 %	42 %

Анализируя результаты, представленные в табл. 2, можно говорить о том, что наибольшее количество пожеланий дошкольников относятся к сфере отношений и общения. Как у современных дошкольников (42 %), так и у детей, участвовавших в эксперименте Т.А. Репиной (40 %), количество таких пожеланий практически одинаково. Применение φ^* -критерия не показало значимых изменений ($\varphi^*=0,12$). Содержание эти желаний тоже имеет много общего. Так же, как у детей в эксперименте Т.А. Репиной, у современных дошкольников большинство желаний связано с самоутверждением, они хотят «пойти в школу», «скорее вырасти», «научиться читать», «быть большим и сильным», «стать красивой» и др. Однако взять на себя социальную роль взрослого среди участвовавших в эксперименте современных детей пожелали лишь четыре мальчика: «хочу быть военным и научиться стрелять», «хочу быть учителем» и др. Результаты Т.А. Репиной говорили о большей активности: дети высказывали желания «быть учительницей», «балериной», «врачом», «космонавтом», «летчиком», «солдатом», «барабанщиком» и пр.

Так же, как и их сверстники, современные дети высказывали пожелания относительно отношений с членами семьи («чтобы мама меня не ругала», «чтобы мы с братом не дрались», «чтобы мама меня хвалила») и со сверстниками («чтобы Маша и Варя со мной играли», «чтобы девочки водились только со мной», «чтобы мальчишки не дразнились»).

По сравнению со сверстниками прошлого века (8 %) чуть большее количество желаний современных дошкольников (13 %) относится к познавательной сфере. В основном они сводятся к желаниям иметь домашних животных, чтобы наблюдать и ухаживать за ними, и желаниям куда-то поехать – «в Африку», «в Австралию». Три ребенка изъявили желание получить микроскоп, один ребенок захотел подзорную трубу и еще один – «набор для опытов». Применение φ^* -критерия показало незначимость этих изменений ($\varphi^*=1,5$).

Обращает на себя внимание и возрастание у современных дошкольников количества желаний, связанных с игровой деятельностью. В основном это желания обладать какими-либо игрушками. Но присутствовали и желания играть в совместные игры с детьми («хочу чаще играть в прятки-догонялки», «хочу, чтобы Миша играл с нами в дочки-матери», «хочу, чтобы нам на прогулке разрешали в жмурки играть» и др.).

Бытовая сфера для современных дошкольников в меньшей степени привлекательна (10 %), чем для их сверстников прошлого века (26 %). Пожелания в бытовой сфере у современных дошкольников сводились либо к желанию помогать взрослым, либо к обустройству собственной комнаты («хочу себе в комнату телевизор», «хочу кровать, как замок принцессы» и др.). Применение φ^* -критерия показало значимость произошедших изменений ($\varphi^*=3,85$).

Выводы

Результаты проведенного нами репликационного исследования позволяют говорить о том, что ценностные ориентации современных дошкольников значимо отличаются от ценностных ориентаций их сверстников, принимавших участие в исследовании Т.А. Репиной, проведенном в 1970–1980-х гг. Это позволяет предположить, что современные социокультурные условия оказывают влияние на ценностные ориентации дошкольников. Несмотря на то, что адресность пожеланий и направленность на сферы деятельности у современных дошкольников по сравнению с их сверстниками 1980-х гг. не изменилась, внутри групп произошли существенные изменения. Основное, что обращает на себя внимание, – увеличение числа детей, демонстрирующих личностную центрацию, ориентировку только на свои потребности и нужды. В то же время можно говорить о

возросшей значимости роли семьи для современного дошкольника при практически полной потере значимости роли детского сада.

Положительным фактом оказалось то, что наиболее важными сферами для дошкольников остаются сфера общения и игры. При этом можно отметить несущественные изменения в значимости для дошкольников роли игровой и познавательной сфер и существенную потерю интереса к бытовой сфере.

В целом, результаты репликационного исследования позволяют сделать предварительные выводы о неоднозначном влиянии современных социокультурных условий на ценностные ориентации детей дошкольного возраста: они не приводят к искажению стремления детей к общению и взаимодействию, но увеличивают ориентировку детей на свои потребности и нужды.

Полученные данные позволяют говорить о необходимости более глубокого изучения ценностной сферы современных дошкольников.

Литература

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2000. 416 с.
2. *Валявко С. М., Аверьянова Е. В.* Современное состояние проблемы изучения ценностей и ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития // Международная практическая конференция, посвященная Году Учителя «Педагогика и психология как ресурс развития современного общества» (ГОУ ВПО Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина). Рязань, 2010. С. 239–249.
3. *Гогоберидзе А. Г.* Ценностные ориентации дошкольников в условиях современной социокультурной среды // Материалы II Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья» / Под ред. А. А. Северного, Ю. С. Шевченко. Минск: Ритм, 2003. С. 100–101.
4. *Иванова Е.Ф., Мажирина Е.С.* Развитие произвольной памяти: повторение исследований П.И. Зинченко // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 48–58.
5. *Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья первая) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
6. *Леонтьев Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15–26.
7. *Лохов М.И.* Динамика формирования произвольной памяти у детей // Психологический журнал. Т. 14. 1993. № 4. С. 56–65.
8. *Мещеряков Б.Г.* Стадии развития ВПФ и их эмпирические референты: реконструкция имплицитной концепции Л.С. Выготского // Вестн. Моск. ун-а. Сер. 14. Психология. 2004. № 3. С. 57–72.
9. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / Под ред. А. Ребера, 2002. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/оксфордский-толковый-словарь-по-психологии/репликация> (дата обращения: 27.01.2017).
10. *Репина Т.А.* Проблема полоролевой социализации детей. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004. 288 с.
11. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2001. 350 с.
12. *Толстых Н.Н.* Тенденции изменения мотивации и временной перспективы российских подростков // Ребенок в современном обществе: Сб. статей / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Е.Г. Юдиной. М.: МГППУ, 2007. С. 142–151.

13. Rokeach M. The Nature of Human Values. N.Y.: Free Press, 1973. 438 p.

Features of Value Orientations of Modern Preschoolers

Klopotova E.E.,

PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, klopotova@yandex.ru

In this article were presented the replication research of valuable orientations of modern young learners. In the experiment took part 200 pre-school children (100 boys and 100 girls), who are studying in the nurseries of Moscow and Moscow regions. To estimate the value orientations of modern young learners were used the diagnostic technique “Magic Flower”, developed by T.A. Repina. The results of the research were compared with the results obtained in the research of T.A. Repina. The results allow us to estimate value sphere of modern young learners and their peers of the 80s. There ambiguous influence on contemporary socio-cultural conditions of modern value orientations of children of preschool age. On the one hand, they do not lead to a distortion of the desire of children to communicate and interact, but on the other - to increase the orientation of children on their needs and requirements. Keywords: development of the preschool children, valuable orientations, need-motivational sphere of preschool children, diagnosis value orientations preschoolers, the replication study.

References

1. Abramenkova V. V. Sotsial'naya psikhologiya detstva: razvitie otnoshenii rebenka v detskoj subkul'ture [Social psychology of the childhood: development of the children relations in children subculture]. Moskva: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2000. 416 p.
2. Valyavko S. M., Aver'yanova E. V. Sovremennoe sostoyanie problemy izucheniya tsennosti i tsennostnykh orientatsii u detei starshego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami rechevogo razvitiya [Current state of the problem of studying of values and valuable orientations of children of senior preschool age children with violations of speech development]. Mezhdunarodnaya prakticheskaya konferentsiya, posvyashchennaya Godu Uchitelya. “Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva” (GOU VPO Ryazanskii gosudarstvennyi universitet im. Esenina S.A., Institut psikhologii, pedagogiki i sotsial'noi raboty RGU im. Esenina S.A.) [The international practical conference devoted to the Year of the Teacher “Pedagogy and psychology as a resource for the development of modern society” (GOU VPO Ryazan state University. Esenina S.A., Institute of psychology, pedagogics and social work of the University. Esenin S.A.)]. Ryazan', 2010, pp. 239–249.
3. Gogoberidze A. G. Tsennostnye orientatsii doshkol'nikov v usloviyakh sovremennoi sotsiokul'turnoi sredy [Value orientation of preschool children in conditions of modern socio-cultural environment]. In Severnogo A.A. (eds). *Materialy II Mezhdunarodnogo kongressa «Molodoe pokolenie XXI veka: aktual'nye problemy sotsial'no-psikhologicheskogo zdorov'ya»* [Proceedings of the II International Congress "Young generation of the XXI century: actual problems of social-psychological health"]. Minsk: Publ. «Ritm», 2003, pp. 100–101.

4. Ivanova E.F., Mazhirina E.S. Razvitiye neproizvol'noi pamyati: povtorenie issledovaniya P.I. Zinchenko [The development of intentional memory: the repetition of the study of P. I. Zinchenko]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2008, no. 1, pp.48-58.
5. Leont'ev D.A. Ot sotsial'nykh tsennostei k lichnostnym: sotsiogenez i fenomenologiya tsennostnoi regulyatsii deyatel'nosti (stat'ya pervaya) [From social values to personal: sociological Genesis and phenomenology of value regulation of activity (article first)]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [The Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology]*, 1996, no. 4, pp. 35—44.
6. Leont'ev D.A. Tsennost' kak mezhdistsiplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoi rekonstruktsii [Value as interdisciplinary concept: experience of multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii [The problems of philosophy]*, 1996, no. 4, pp. 15—26.
7. Lokhov M.I. Dinamika formirovaniya proizvol'noi pamyati u detei [The dynamics of formation of arbitrary memory in children]. *Psikhologicheskii zhurnal T. 14 [Psychological Journal]*, 1993, no. 4, pp. 56-65.
8. Meshcheryakov B.G. Stadii razvitiya VPF i ikh empiricheskie referenty: rekonstruktsiya implitsitnoi kontseptsii L.S. Vygotskogo [Stage of development of the HMF and their empirical referents: reconstruction of the implicit concept of Vygotsky L.S.]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [The Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology]*, 2004, no. 3, pp. 57-72.
9. Oksfordskii tolkovyi slovar' po psikhologii [Elektronnyi resurs] [Oxford dictionary of psychology]. In A. Rebera (eds.). 2002. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/оксфордский-толковый-словарь-по-психологии/репликация> (Accessed 27.01.2017).
10. Repina T.A. Problema polorolevoi sotsializatsii detei [The problem gender socialization of children]. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, 2004. 288 p.
11. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii [Methods of mathematical processing in psychology]. St. Petersburg.: OOO «Rech», 2001. 350 p.
12. Tolstykh N.N. Tendentsii izmeneniya motivatsii i vremennoi perspektivy rossiiskikh podrostkov [Trends in motivation and time perspective of Russian adolescents]. In Obukhova L.F. (eds.) *Rebenok v sovremennom obshchestve: sb. statei [The child in modern society]*. Moscow: MGPPU, 2007, pp. 142-151.
13. Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973. 438 p.

Особенности временной перспективы одаренных подростков и их сверстников

Кондратьев М.Д.,

аспирант кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mdkondr@gmail.com

Приводятся данные исследования особенностей временной перспективы одаренных подростков и их сверстников, в котором приняли участие 274 подростка. Для изучения особенностей временной перспективы личности были выбраны опросник временной перспективы Зимбардо (ZTPI), а также обработанные по методу мотивационной индукции Ж. Нюттена опросники с неоконченными предложениями и сочинения участников исследования. В ходе статистической обработки данных было установлено, что для одаренных подростков характерны следующие особенности: сравнительно высокие баллы по типам временной ориентации «Негативное прошлое» и «Будущее». Для временной перспективы будущего характерны: сравнительно высокая частота упоминаний мотивационных объектов групп «Работа», «Познание» (ближняя перспектива); «Развитие», «Работа» (долгосрочная перспектива). Протяженность перспективы будущего в группе одаренных подростков выше, чем в группе сверстников. Результаты исследования будут полезны психологам-практикам в работе с подростками.

Ключевые слова: подростки, временная перспектива.

Для цитаты:

Ослон В.Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 106–114 doi: 10.17759/psyedu.2017090111

For citation:

Kondratyev M.D. Features of Time Perspective of Gifted Adolescents and their Peers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp.106–114 doi: 10.17759/psyedu.2017090111. (In Russ., abstr. in Engl.)

Своевременное выявление и психолого-педагогическое сопровождение одаренных подростков в системе образования Москвы являются приоритетными направлениями деятельности педагогов и психологов образовательных организаций. В целом ряде работ, посвященных выявлению одаренности, в фокусе внимания оказываются интеллектуальные особенности участников исследования. Такой подход, безусловно, результативен, однако он не дает общей картины, описывающей особенности личности. Более того, как пишет В.С. Юркевич, главная задача при работе с одаренными детьми – это работа с целями, ценностями, а также оказание помощи в поиске жизненных смыслов [8]. Наше исследование направлено на дополнение уже накопленных в ходе изучения одаренных подростков материалов информацией, связанной с особенностями их временной перспективы, что характеризует ценностно-смысловую сферу личности.

Не всегда выявление одаренных подростков осуществляется за счет диагностики их интеллектуальных особенностей. Существует также подход, основывающийся на результативности их деятельности. Так, в Постановлении правительства РФ № 1239 от 17 ноября 2015 г. «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» [4] в категорию «одаренные дети» отнесены, например, подростки, добившиеся особых успехов в предметных олимпиадах и конкурсах. Именно это определение мы используем в рамках нашего исследования.

Основываясь на вышеизложенном, мы предположили, что у одаренных подростков есть особенности ценностно-смысловой сферы личности, заключающиеся в характеристиках временной перспективы. Эти особенности отличают их от сверстников, не имеющих такого статуса.

Целью нашей работы было выявление особенностей временной перспективы личности, характерных для одаренных подростков. Гипотеза исследования сформулирована следующим образом: существуют значимые различия в характеристиках временной перспективы личности у одаренных подростков и их сверстников.

Программа исследования

Исследование проводилось в 2015–2016 гг. в образовательных организациях Москвы. С целью повышения надежности получаемых данных применялись различные формы работы с испытуемыми: групповая, индивидуальная, дистанционная.

В качестве участников исследования были привлечены подростки, обучающиеся в образовательных организациях Москвы. На момент проведения исследования всем респондентам было 15 и более лет. Всего в исследовании приняли участие 274 подростка (130 юношей, 144 девушки). Согласно результатам опроса, все они планируют продолжить обучение в высших учебных заведениях после окончания XI класса школы.

Для изучения особенностей временной перспективы личности подростков мы использовали несколько подходов. Временная ориентация личности подростка оценивалась при помощи опросника временной ориентации Зимбардо (ZTPI) [1; 5; 10]. Опросник содержит 56 высказываний и позволяет определить выраженность временной ориентации пяти типов: «Негативное прошлое», «Позитивное прошлое», «Гедонистическое настоящее», «Фаталистическое настоящее», «Будущее». Выраженность каждого из типов временной ориентации позволяет (в соответствии с накопленным эмпирическим материалом) делать предположения относительно особенностей личности респондента [2; 7].

Временная перспектива будущего исследовалась в логике мотивационного подхода [6] Ж. Нюттена [3; 9]. Разработанный автором метод мотивационной индукции (ММИ) позволяет изучить содержание мотивационных объектов, составляющих временную перспективу будущего, и оценить их расположение во времени относительно ситуации «здесь и сейчас». Мотивационные объекты разделяются на тематические группы, связанные с личностью испытуемого, самореализацией, работой, контактами, познанием, религией, желанием обладать чем-либо, досугом и заполнением опросника. Текст опросника представляет собой незаконченные предложения (индукторы): «Я бы очень хотел ...», «Я надеюсь ...», «Я был бы рад ...» и т. д.

Нами также исследовалось содержание сочинений, написанных участниками исследования. Тема сочинения – «Мой день через 10 лет». Полученные работы оценивались в той же логике, предложенной Ж. Нюттеном. Заметим, что в этом случае, мы получили

информацию о содержании долгосрочной перспективы будущего участников исследования. Протяженность ее не оценивается, поскольку она задана самой темой (10 лет).

Одаренность оценивалась нами на основании олимпиадных достижений обучающихся. Для получения информации об олимпиадных достижениях использовалось анкетирование участников исследования, дополненное материалами сайта Всероссийской олимпиады школьников.

Результаты и их интерпретация

Полученные данные были статистически обработаны. Для проверки нормальности распределения полученных величин использовался одновыборочный критерий Колмогорова–Смирнова. В дальнейшем, в ходе сравнительного анализа использовались t-критерий для независимых выборок и, если применение параметрического критерия невозможно, критерий U-Манна–Уитни.

По результатам анкетирования и в соответствии с предоставленной администрацией образовательных организаций информацией было установлено, что 122 участника исследования попадают в группу, обозначенную нами «Одаренные подростки».

Обработка результатов, полученных при помощи опросника временной перспективы Зимбардо, показала, что в группе одаренных подростков значимыми на уровне $p < 0,01$ являются различия в выраженности типов временной ориентации «Негативное прошлое» и «Будущее». В группе одаренных подростков показатели выраженности этих типов ориентации значимо выше, чем в группе сверстников.

Информация о средних значениях показателей типов временной ориентации представлена на рис. 1.

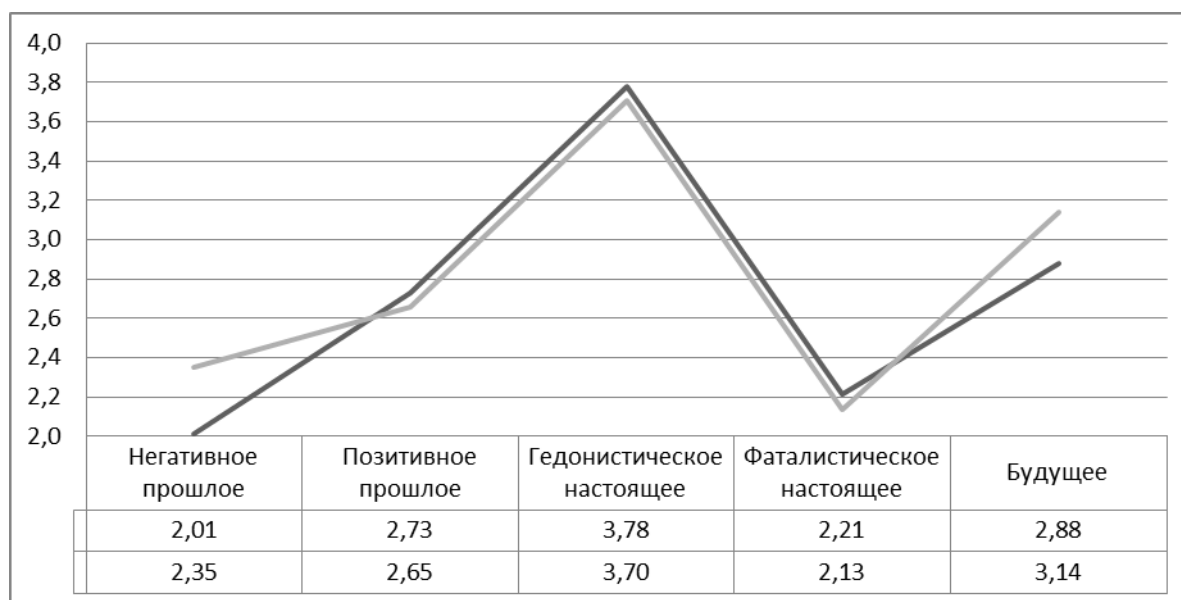


Рис. 1. Временная ориентация подростков по ЗТПИ: ■ – одаренные подростки; ■ – сверстники

По результатам обработки опросников ММИ были получены данные о временной перспективе будущего участников исследования. Статистический анализ показал, что для группы «Одаренные подростки» характерны более высокие показатели частоты упоминания объектов тематических групп «Работа» и «Познание» ($p < 0,01$). Также отмечается наличие тенденции к значимости различий по показателям «Контакт» ($p = 0,054$) и «Досуг» ($p = 0,082$), причем оба показателя в среднем выше в группе сверстников.

Данные по частоте упоминаний мотивационных объектов различных групп приведены на рис. 2.

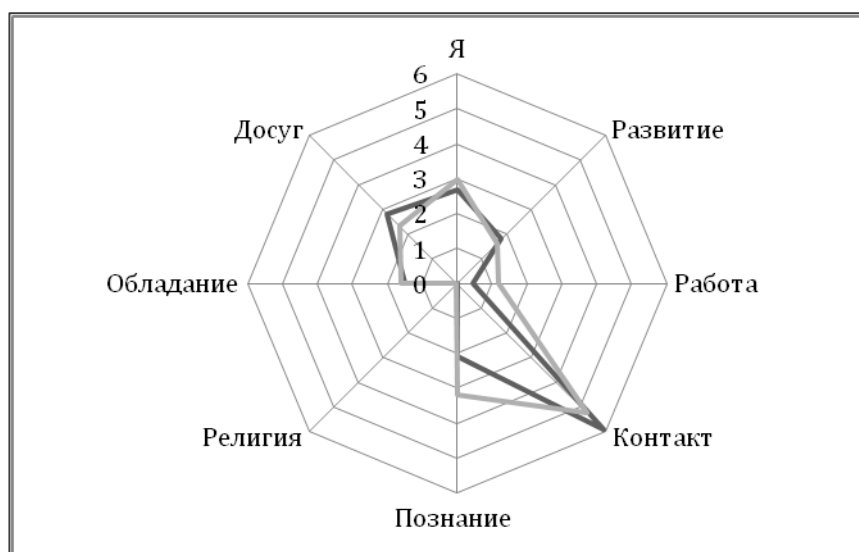


Рис. 2. Частота упоминаний групп мотивационных объектов (ММИ): ■ – одаренные подростки; ■ – сверстники

В ходе изучения протяженности временной перспективы будущего нами были обнаружены значимые на уровне $p < 0,01$ различия: в группе «Одаренные подростки» средний показатель протяженности составляет 3,1 года, в то время как в группе сверстников – 1,9 года.

Анализ сочинений на тему «Мой день через 10 лет» показал значимые различия в частоте упоминаний объектов: на уровне $p < 0,01$ категорий «Я», «Работа», «Досуг»; на уровне $p < 0,05$ категории «Развитие». Средние значения частот представлены на рис. 3.

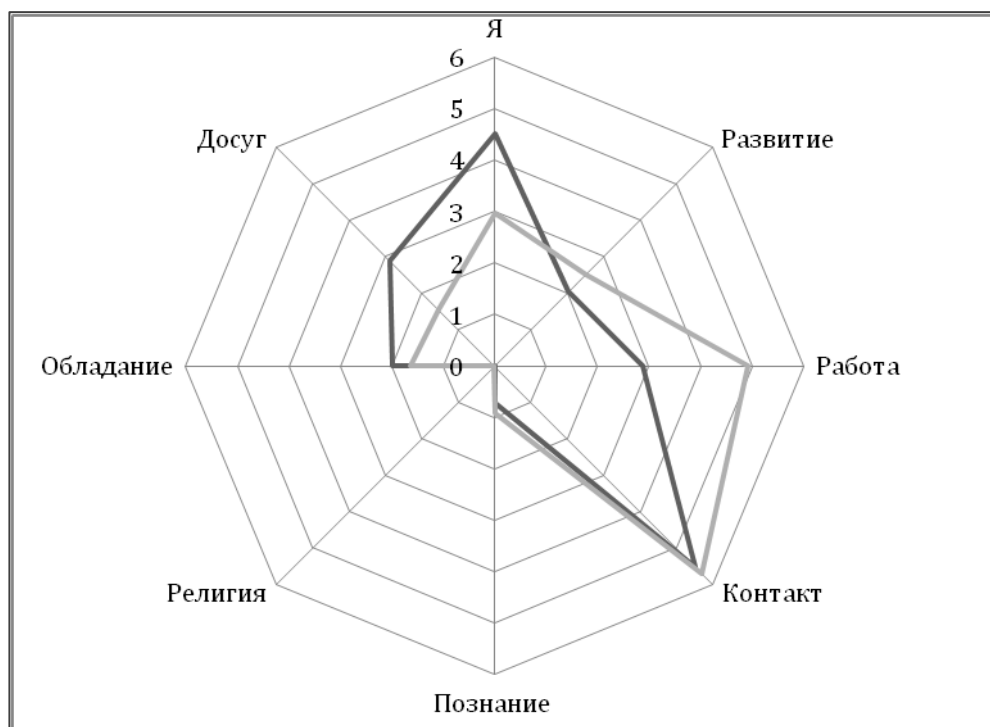


Рис. 3. Частота упоминаний групп мотивационных объектов (сочинение):

■ – одаренные подростки; ■ – сверстники

Заметим, что для группы «Одаренные подростки» характерны более высокие значения частоты упоминаний объектов, связанных с работой и развитием, и более низкие значения показателей «Я» и «Досуг». Напомним также, что протяженность временной перспективы в данном случае не оценивается.

Данные о временной перспективе будущего подростков в обобщенном виде представлены на рис. 4.

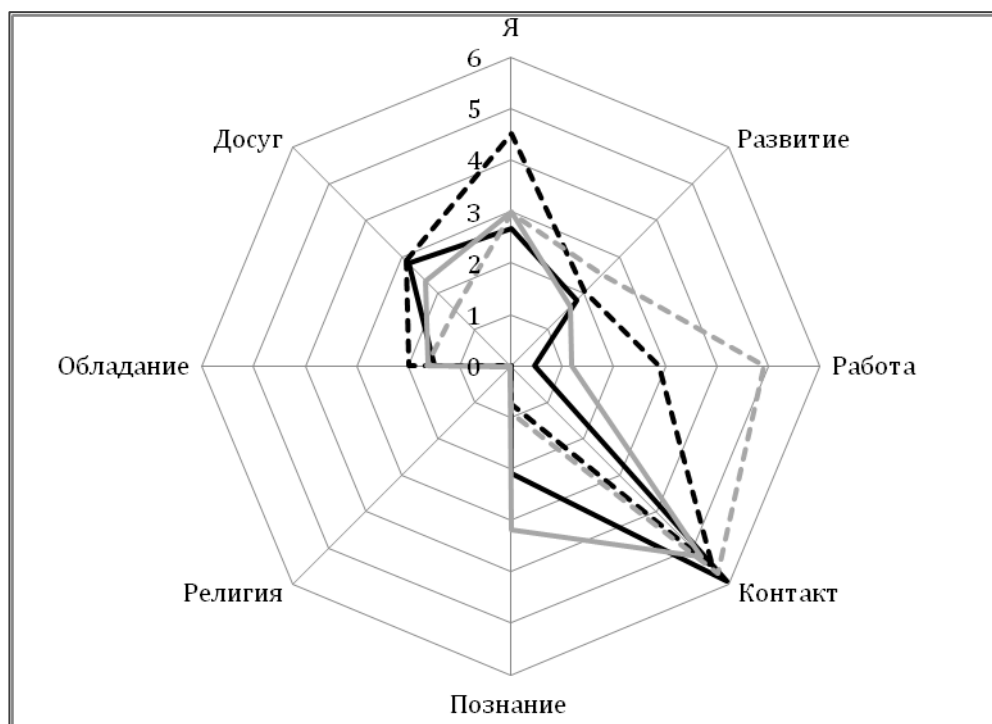


Рис. 4. Частота упоминания мотивационных объектов во временной перспективе будущего подростков: — одаренные подростки (ММИ); — сверстники (ММИ); — одаренные подростки (Соч); — сверстники (Соч). ММИ – ближняя перспектива, Соч – долгосрочная перспектива

Выводы

Нами были обнаружены значимые различия в характеристиках временной перспективы у одаренных подростков и их сверстников. Результаты сравнительного анализа приведены в табл.

Таблица

Сравнение характеристик временной перспективы одаренных подростков и их сверстников (средние значения)

Источник	Характеристика	Одаренные	Сверстники	Значимость
ZTP1	Негативное прошлое	2,35	2,01	p<0,01
	Будущее	3,14	2,88	p<0,01
ММИ	Работа	1,18	0,45	p<0,01
	Контакт	5,24	5,92	p=0,054
	Познание	3,18	2,09	p<0,01
	Досуг	2,34	2,82	p=0,082

	Протяженность	3,1	1,9	p<0,01
Сочинение	Я	2,96	4,51	p<0,01
	Развитие	2,51	2,03	p<0,05
	Работа	4,92	2,88	p<0,01
	Досуг	1,54	2,89	p<0,01

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для подростков из группы «Одаренные» характерны более высокие значения по типам временной ориентации «Негативное прошлое» и «Будущее». Согласно материалам авторов методики, для них также будут характерны такие особенности, как учет негативного прошлого опыта при планировании действий в будущем и способность работать на результат, который будет получен не в настоящем времени, а позже. Совокупность этих качеств, в свою очередь, может позитивно сказаться на их академической и олимпиадной успешности.

Временная перспектива будущего одаренных подростков отличается сравнительно большей частотой упоминаний объектов из групп «Работа» и «Познание» в ближней перспективе и «Развитие» и «Работа» в долгосрочной. Это говорит о том, что уже в подростковом возрасте им свойственны ценности профессионального самоопределения и профессиональной деятельности. Также это свидетельствует в пользу повышенной значимости ценностей развития и познания. Протяженность временной перспективы также выше в этой группе. В совокупности это говорит о том, что образ будущего одаренных подростков в большей степени, нежели у их сверстников, связан с профессиональной самореализацией и саморазвитием, а также характеризуется сравнительно большей насыщенностью объектами.

Указанное выше дает основание утверждать, что выдвинутая гипотеза о наличии значимых различий в характеристиках временной перспективы одаренных подростков и их сверстников подтвердилась.

Следует отметить, что использование опросника ZTP1 и метода мотивационной индукции (в двух вариантах – неоконченные предложения и анализ сочинения) позволяет получить более полное представление о временной перспективе личности, и в дальнейшем их имеет смысл использовать в совокупности как взаимодополняющие. Это даст существенно больший объем для анализа, как с точки зрения выделения общих тенденций, так и в плане изучения конкретной личности.

Полученные нами результаты изучения особенностей временной перспективы личности позволяют дополнить уже имеющиеся и используемые способы диагностики одаренных подростков методиками, не оценивающими напрямую их интеллектуальные способности, а психологу-практику дают обширную информацию о содержании мотивационной сферы личности. В дальнейшем групповая и особенно индивидуальная работа с подростками должна строиться с учетом особенностей их перспективы будущего. Речь идет и о наполнении перспективы будущего объектами определенного содержания (например, связанными с профессиональным и личностным самоопределением), и о выстраивании связей между объектами разного масштаба и разной удаленности, и о корректировке активности с точки зрения ее благоприятного/неблагоприятного влияния на перспективу будущего.

Мы планируем продолжить изучение особенностей временной перспективы будущего одаренных подростков.

Литература

1. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
2. Кондратьев М.Д. Особенности интенциональности подростков, обучающихся по профильной и базовой образовательным программам [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 30–39. doi: 10.17759/psyedu.2015070304.
3. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
4. Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития: Постановление Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2015 г. № 1239. [Электронный ресурс]// URL: <http://government.ru/media/files/oxUAa6PpURsefK00tPz6M5vhRX3qC81D.pdf> (дата обращения: 19.07.2016).
5. Сырцова А. и др. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTPI) // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 19–31.
6. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 545 с.
7. Толстых Н.Н., Кондратьев М.Д. Особенности интенциональности личности разностатусных подростков // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 90–104.
8. Юркевич В.С. Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–108.
9. Nuttin J. Motivation, Planning, and Action: A Relational Theory of Behavior Dynamics. Leuven and Hillsdale, NJ: Leuven University Press and Erlbaum, 1984. 251 p.
10. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77. № 6. P. 1271–1288.

Features of Time Perspective of Gifted Adolescents and their Peers

Kondratyev M.D.,

Post-graduate Student, Chair of Social Psychology of Development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia mdkondr@gmail.com

The article presents data from a study of features of time perspective of gifted adolescents and their coevals. The study involved 274 adolescent. To study the features of the time perspective of personality were chosen questionnaire time perspective Zimbardo (ZTPI), as well as processed according to the method of motivational induction J.Nuttin questionnaires with incomplete sentences and writings of the study participants. During the statistical processing of the data, it was found that gifted adolescents characterized by the following features: relatively high scores by type of temporal orientation "negative past" and "future". For a time the future prospects are characterized by: a relatively high frequency of references to objects motivational groups

"Work", "Knowledge" (near-term); "Development", "Work" (long term). The length of the prospects for the future in a group of gifted adolescents is higher than the peer group. The study results will be useful for psychologists practitioners in working with adolescents.

Keywords: adolescents, time perspective

References

1. Zimbardo F., Bojd Dzh. Paradoks vremeni. Novaja psihologija vremeni, kotoraja uluchshit vashu zhizn' [Time paradox. New time psychology that makes your life better]. Saint-Petersburg: Rech', 2010. 352 p.
2. Kondratyev M.D. Peculiarities of the intentionality of teenagers studying in the a specialized and basic education programs [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 3, pp. 30–39. doi: 10.17759/psyedu.2015070304. (In Russ., Abstr. in Engl.)
3. Nuttin, J. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego. [Motivation, action and time perspective]. Moscow: Smysl, 2004. 608 p.
4. Ob utverzhdenii Pravil vyyavleniya detei, proyavivshikh ydayushchiesya sposobnosti, soprovozhdeniya i monitoringa ikh dal'neishego razvitiya: postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 17 noyabrya 2015 g. № 1239. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://government.ru/media/files/oxUAa6PpURsefK00tPz6M5vhRX3qC81D.pdf> (Accessed: 19.07.2016)
5. Syrsova A. & other. Fenomen vremennoi perspektivy v raznykh kul'turakh (po materialam issledovaniy s pomoshch'yu metodiki ZTPI). [The phenomenon of time perspective in different cultures (based on research using methodologies ZTPI)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 4, pp. 19—31. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Tolstykh N.N. Razvitie vremennoi perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskii podkhod: Dis. dokt. psikhol. nauk. [Development time perspective of personality. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow., 2010. 545 p.
7. Tolstykh N.N., Kondrat'ev M.D. Osobennosti intentsional'nosti lichnosti raznostatusnykh podrostkov [Features intentionality adolescents with different status]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015, Volume 6, no 2, pp.90–104.
8. Yurkevich V.S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy [Gifted children: current trends and challenges of tomorrow]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011. no 4. pp. 99–108.
9. Nuttin, J. Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum. 1984. 251 p.
10. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. Vol. 77, no. 6, pp. 1271–1288.

Психофизиологические механизмы формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов

Корлякова С.Г.,

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», Ставрополь, Россия, s.k2002@mail.ru

Психомоторные способности музыканта реализуются в исполнительской технике и включают в себя мышечную силу, выносливость, быстроту движений, координацию, двигательную память. В статье представлены материалы теоретического исследования, направленного на выявление уровня характера формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов, определение психофизиологических механизмов, способствующих эффективному развитию музыкально-исполнительской техники. Процесс формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов проанализирован в свете теории Н.А. Бернштейна о построении движений, в которой наиболее полно представлена взаимосвязь физиологических и психологических механизмов двигательной деятельности человека. На примере музыкально-исполнительской деятельности обучающихся пианистов рассмотрены процессы формирования межмышечной, пространственной, сенсомоторной (зрительно-моторной, слухо-моторной, тактильно-моторной) координации, а в целом – психомоторных координационных процессов, участвующих в выработке исполнительской техники музыкантов.

Ключевые слова: психомоторные способности, психомоторная координация, межмышечная координация, пространственная координация, сенсомоторная координация.

Для цитаты:

Корлякова С.Г. Психофизиологические механизмы формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 115–124 doi: 10.17759/psyedu.2017090112

For citation:

Korlyakova S.G. Psychophysiological Mechanisms of Coordination Component of Psychomotor Abilities of the Musicians [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 115–124 doi: 10.17759/psyedu.2017090112. (In Russ., abstr. in Engl.)

Музыкально-исполнительская деятельность невозможна без наличия музыкально-исполнительских способностей, неотъемлемым компонентом которых являются психомоторные способности музыканта. Уровень психомоторных способностей определяет возможности музыканта в приобретении музыкально-технических навыков. Без хорошо развитой техники невозможно полноценное создание художественного образа

музыкального произведения. В связи с высокой значимостью этого аспекта работа над исполнительской техникой всегда была в центре внимания педагогов и методистов, отыскивающих наиболее эффективные способы освоения исполнительского мастерства (Ф. Штейнгаузен, И. Гофман, К.А. Мартинсен, А.А. Шмидт-Шкловская, Л.А. Баренбойм, Г.Г. Нейгауз, Г.М. Цыпин и др.).

Однако следует признать, что вопросы психологических основ формирования исполнительской техники музыкантов в имеющейся музыкально-педагогической литературе рассматриваются крайне редко и порой схематично. Несмотря на высокую ценность рекомендаций музыкантов-практиков, описание ими психических механизмов формирования технического мастерства не имеет опоры на целостное представление о структуре способностей и взаимосвязи составляющих ее компонентов. В результате нередко рекомендации педагогов, основанные в значительной степени на практическом опыте, носят разноречивый характер.

Психомоторные способности музыканта-исполнителя мы понимаем как общие психомоторные способности, которые приобрели черты оперативности под влиянием требований психомоторной музыкально-исполнительской деятельности. Они реализуются в исполнительской технике музыканта, являются динамическим компонентом музыкально-исполнительских способностей и включают в себя мышечную силу, выносливость, быстроту движений, координацию, двигательную память, функционирование которых обеспечивается общим психомоторным развитием индивида и особенностями его нейродинамики [4, с. 92].

Любые музыкально-художественные задачи, стоящие, например, перед пианистом, связаны с психофизиологическими механизмами управления произвольными движениями и реализуются через его физические действия. Сами движения имеют пространственные, силовые и временные характеристики. Точность пространственной ориентировки рук обеспечивается межмышечной и сенсомоторной координацией исполнителя, динамика и тембр звучания – мышечной силой и дифференцированными усилиями, темп и метроритмическая сторона исполнения – статической и динамической выносливостью, быстротой движений. В своей совокупности они составляют необходимый ансамбль в пианистических действиях, правильность которых проверяется главным образом слуховой сферой. Таким образом, психомоторный навык пианиста – это системно организованная структура, в которой каждый компонент в совокупности своих качеств необходим для получения художественного результата.

Так как сам обучающийся во время игры зачастую не в состоянии заметить напряжения игрового аппарата, педагог должен уметь анализировать состояние ученика, понимать, какие движения вызывают неудобства, неловкость, сложны для освоения, чтобы вовремя прийти ему на помощь. Ясно поставленная перед учеником двигательная и художественная цель (имеется в виду звуковое качество) мобилизует внимание, воспитывает ответственность, самостоятельность и учит учащегося запоминать собственные ощущения. Еще В.М. Бехтерев [2] подчеркивал, что правильная координация движения осуществляется под контролем соответствующих мышечных, осязательных и зрительных впечатлений.

Большой вклад в понимание закономерностей управления движениями внесла теория Н.А. Бернштейна [1] о построении движений, в которой наиболее полно представлена взаимосвязь физиологических и психологических механизмов двигательной деятельности человека. Данное учение правомерно и для понимания процесса формирования психомоторных исполнительских навыков музыкантов, в частности,

формирования координации.

Рассмотрим процесс формирования координации движений (по Н.А. Бернштейну) на примере формирования пианистической техники.

Ни одно исполнительское движение музыканта, управляемое высшими уровнями, невозможно без фонового участия рубро-спинального уровня А.

Уровень А – самый низкий и филогенетически самый древний. Он создает и регулирует тонические напряжения мышц, приводит поочередно в активное и пассивное состояние мышцы сгибателей и разгибателей суставов, участвует в организации любого движения совместно с другими уровнями. На этот уровень поступают сигналы от мышечных проприорецепторов, которые сообщают о степени напряжения мышц, а также от органов равновесия. Его афферентации представляют собою проприорецепторную чувствительность, отражающую, главным образом, мышечно-силовые характеристики. В связи с тем, что он формирует фон для двигательных проявлений организма более высокого порядка, основная роль уровня А – фоновая, роль же его как ведущего уровня незначительна. Данный уровень осуществляет *мышечно-силовую координацию и межмышечную координацию* музыканта-исполнителя.

В репертуар пианиста зачастую входят произведения, требующие большого мышечного усилия. В репетиционной работе необходимо учитывать следующую физиологическую закономерность: чем больше у человека дефицит силы, тем ниже уровень его внутримышечной координации. Мышечная сила игрового аппарата наращивается в процессе систематической работы музыканта над упражнениями и музыкальными произведениями, ее можно увеличить за счет совершенствования внутримышечной координации.

Выполняемые музыкантом в процессе исполнительской деятельности движения не могут быть реализованы с помощью лишь какой-либо одной мышцы. Для решения каждой двигательной задачи задействуется достаточно большое количество мышц. При этом осуществляются два вида двигательных функций: собственно движения и поддержание необходимой позы тела.

Отделить эти функции друг от друга невозможно. Например, руки, ноги, все туловище исполнителя сначала должны принять определенное положение для выполнения музыкально-исполнительского движения. При этом в ответ на какие-либо воздействия (например, игра в другом регистре, смена динамики), которые могут привести к изменению позы, музыкант производит необходимые компенсаторные движения. В любом случае оптимальный результат возможен только тогда, когда работа отдельных мышц или мышечных групп будет скоординирована в пространственно-временных и динамико-временных отношениях. Такое взаимодействие участвующих в движениях мышц является межмышечной координацией. Она специфична для конкретных видов движений и не может переноситься с одного движения на другое.

Для межмышечной координации особое значение имеет согласованность в работе мышц, участвующих в движении. Чем сложнее движение и чем больше затрачено энергии для его выполнения, тем большее количество мышц или их групп принимает участие в движении и тем большую роль играет межмышечная координация в повышении эффективности движений и снижении энергетических затрат. В конечном итоге, более совершенная межмышечная координация приводит к увеличению проявляемой силы, быстроты, выносливости и гибкости.

Ни одно исполнительское движение музыканта, управляемое высшими уровнями,

неосуществимо без фонового участия координаций уровня А. Скованность, излишняя напряженность двигательного аппарата музыканта, быстрая утомляемость мышц связана с неточной коррекцией движений на уровне А, что отрицательно сказывается на качестве исполнения музыкального произведения. В современной фортепианной педагогике освобождение в движениях понимается как организованная координация соответствующих нервно-мышечных функций организма. Смена нагрузки и разгрузки, напряжения и освобождения в пианистическом аппарате проявляются в движениях и ощущаются самим исполнителем. Однако следует помнить, что даже при максимальном освобождении руки в ней сохраняется мышечный тонус.

Межмышечная координация названа скрипачом И. Безродным «лентой мускулов». Свои ощущения координации мышц предплечья и кисти правой руки при исполнении ремажорного эпизода в «Чаконе» И.С. Баха он выразительно и точно описал следующим образом: «Я понял, что не чувствую, какие конкретно и как действуют мышцы. Попытался мысленно представить их действие, найти логику, “нащупать” в сознании работающую мышцу. Наконец я ее нашел и почувствовал, что она напряжена... Теперь я попытался снять с нее напряжение, чтобы она распласталась, стала шире, наподобие ленты. Получилось блаженное, сладостное состояние руки – не могу найти иных слов! Получился бархатный, “выглаженный” звук... Функция плеча, как я ощущаю, сводится только к удержанию руки на весу, а от локтя до кисти возникает рабочий участок – “лента”. Кисть помогает воплощать более тонкие движения» [цит. по: 3, с. 78–79].

В данной цитате описаны ощущения соразмерности движений, выражающейся в дозировании амплитуды, усилия, длительности напряжения предплечья и кисти; согласованности движений, выражающейся в сокращении и растяжении мышц «ленты мускулов»; точности движений. Все эти параметры правомерны для любого исполнителя-инструменталиста. Например, при исполнении на фортепиано различных гаммообразных и арпеджированных пассажей пианисты используют движения не только пальцев, но и кисти для того, чтобы звучание получилось ровным, а не скачкообразным из-за разной длины пальцев. Октавные же перемещения кисти обеспечиваются движениями предплечья и плеча.

Корректируя степень нагрузки и освобождения мышц, музыкант может избавляться от перенапряжений. Сознательный контроль над этим процессом в репетиционной работе приводит к выработке автоматического контролера, который в дальнейшем освобождает внимание музыканта от наблюдения за этим процессом. Если с первых этапов обучения игре на фортепиано ученик не научится вырабатывать автоматический контроль за мышечными ощущениями и координацией, у него могут возникать мышечные зажимы. Межмышечная координация тесно связана с тактильно-моторной координацией (уровень С), от которой зависит качество звука.

В музыкально-исполнительском процессе таламо-паллидарный уровень В (находится выше уровня А) *обеспечивает нужное качество двигательных комбинаций и организует движения во времени*. Роль уровня В как ведущего – слабая. Аfferентации уровня В связаны с информацией о динамических силах, возникающих в процессе выполнения движений, т. е., как пишет Н.А. Бернштейн, «это аfferентации собственного тела». Эти ощущения тоже обеспечиваются проприорецепторной чувствительностью, но в отличие от уровня А (мышечно-силовая чувствительность) – чувствительностью суставно-угловой, пространственной. Данный уровень осуществляет суставно-угловую, пространственную координацию. На этом уровне происходят управление синергиями мышечных групп, борьба с реактивными силами, создание динамически устойчивого движения. Совместное действие двигательных рефлексов направлено на достижение

конечного результата.

К таламо-паллидарной системе относятся три важнейших координационных качества: 1) приспособленность уровня В к обширным мышечным синергиям; 2) способность стройно и налажено вести движение во времени, обеспечивать их ритмичность; 3) способность к повторяемости движений, склонность к «штампам».

В музыкально-исполнительском процессе уровень В обеспечивает нужное качество двигательных комбинаций и организует движения во времени. При нарушении пространственных координаций на уровне В будет затруднена автоматизация музыкально-исполнительских движений, могут возникнуть метроритмические неточности в исполнении произведения.

На пирамидно-стриальном уровне С осуществляются сенсомоторные координации музыканта (слухо-моторная, зрительно-моторная, тактильно-моторная). Основные функции данного уровня – *перемещение тела в пространстве и временная организация движений*.

На уровень С поступают сигналы от зрения, слуха, осязания, т. е. вся информация о внешнем пространстве. Таким образом, главной афферентацией этого уровня является синтетическое пространственное поле, включающее в себя сенсомоторные координации. На нем строятся движения, приспособленные к форме, положению, длине, весу объектов, т. е. к их пространственным свойствам. Среди них – все переместительные движения, которые подвластны слуховому и зрительному контролю. Силовые характеристики тоже находятся в ведении уровня С.

Афферентации этого уровня обеспечивают точность, меткость, скорость, темп движений. Данный уровень обеспечивает точность и меткость попаданий на нужную клавишу инструмента благодаря зрительно-моторной координации, осуществляет звуковой контроль (точность и окраску звука) благодаря слухо-моторной и тактильно-моторной координации, а также исполнение произведения в определенном темпе. Именно на этом уровне впервые формируется межанализаторный слухо-двигательный синтез.

Наибольшую роль в структуре сенсомоторной координации играет координация слухо-моторная, требующая быстрого и точного анализа внешних слуховых сигналов и их сопоставления с внутренними проприоцептивными сигналами. О первостепенной значимости слухо-моторной координации говорится практически во всех работах, посвященных формированию исполнительской техники в различных музыкально-исполнительских профессиях. Так, имея в виду слухо-моторную координацию, С.И. Савшинский называет руку пианиста «слышащей и говорящей» [6, с. 52].

В зрительно-моторной координации в роли внешнего зрительного сигнала могут выступать нотные знаки, клавиатура инструмента, знаки дирижера и других исполнителей при коллективной игре. Роль зрительно-моторной координации не столь существенна, как слухо-моторной, а на этапе автоматизации движений она и вовсе становится незначительной.

Самостоятельные движения пространственного поля уровня С чрезвычайно разнообразны: «Движения уровня С несут, дают, тянут, берут, рвут, перебрасывают» [1, с. 127]. В отличие от устойчивых «штампообразных» движений, корректируемых на уровне В, движениям этого уровня свойственна вариативность и пластичность. Прежде всего, движения имеют ясно выраженный целевой характер, они переместительны, приспособляются к пространству, переключаются с одной траектории на другую, с одного приема выполнения движения на другой.

Описывая пространственную обусловленность, Н.А. Бернштейн приводит пример, имеющий прямое отношение к рассматриваемой нами проблеме: «Скрипач, у которого моторика движения смычка базируется в основном на уровне синергий, никогда не решится изменить позу правой руки и стандартный рисунок ее межзвенных углов ни по отношению к инструменту, ни по отношению к верхней части туловища. Наоборот, у пианиста, двигательный состав координаций которого теснее всего связан с уровнем пространственного поля, самые разнообразные изменения позы тела и положений играющих рук никак не сказываются ни на меткости, ни на точности исполнения, ни на его темпе, причем в число таких изменений можно (эксперимента или фокуса ради) включить и самые причудливые, акробатические позиции тела. Излишне подчеркивать, как сильно могут изменяться при этом все позные и угловые соотношения играющих рук. Наоборот, то, что пианисты называют туше и что непосредственно относится к способам извлечения звука и к художественным качествам последнего, будучи основано на фоновом уровне синергий, уже теснейшим образом связано с посадкой и позой рук. Это хорошо известно каждому музыканту-педагогу, и во имя этого ни один художник эстрады никогда не примирится с малейшей небрежностью в качествах табурета, подставленного к инструменту. Элемент меткости (пространственное поле) не сбивается от изменений посадки и позы, а в то же время элемент туше (синергии) чувствителен к ним так же, как и координация смычковой руки скрипача» [1, с. 129]. Данная цитата подчеркивает особую значимость тактильно-моторных координаций для выработки тактильного ощущения у музыкантов и создания тембра звука.

Благодаря переключаемости приемов выполнения движения на уровне С исполнители приспособляются к разным по качеству инструментам, способны мгновенно заменять двигательные компоненты исполнительских движений.

На уровне С координационные комбинации в произвольном плане вариативны в малой степени, а в произвольном плане может происходить их взаимозаменяемость и переключаемость с одного органа на другой (например, левая рука легко заменяет правую). Игра на фортепиано, арфе, баяне, аккордеоне и других инструментах обеими руками также осуществляется благодаря координациям, проводимым на уровне С.

Роль уровня С как фонового – обширная, он участвует в качестве фона в смысловых движениях, связанных с перемещением тела. Роль уровня С как ведущего – значительная. Как известно, в музыкально-исполнительском движении принимают участие не только пальцы рук, но и плечевой пояс, предплечье, кисть, а в известной мере и весь корпус: изменения той или иной позы во время игры, наклоны, покачивания. Корректировки на уровне С могут касаться выбора удобной аппликатуры, методов рациональной организации работы над точностью, беглостью игры.

Данный уровень, как и вышележащие уровни D и E, обеспечивает виртуозность игры музыканта. В изменяющихся условиях уровень С отвечает за стабильность игры исполнителя, которая может пострадать в случае нарушения координаций.

На уровне D – уровне смысловых действий (теменно-премоторном) происходит игра употребительных в исполнительской практике двигательных формул. К нему относятся все орудийные действия, манипуляции с предметами и пр. Характерной особенностью движений этого уровня является то, что они соотносятся с логикой предмета. Это уже не столько движения, сколько действия; в них совсем не фиксирован двигательный состав движения, а задан лишь конечный предметный результат. Основные функции уровня D – *решение смысловой задачи движений, составление связных цепочек движения, движение с предметами*. Именно уровень D руководит обобщенными навыками, организуя их в нужные

комбинации. Ведущая афферентация этого уровня – телерецепторная, ею являются смысловые действия с предметом. На этом уровне зрительные, слуховые, двигательные и тактильные восприятия музыканта образуют сенсорный синтез, в значительной степени связанный с предшествующим опытом, памятью.

Движения уровня D состоят из разнообразных фоновых структур (фоном являются уровни, расположенные ниже уровня D). Для более полного понимания функциональности этого уровня Н.А. Бернштейн вводит два понятия: «смысловая структура действия» и его «двигательный состав». Они являются двумя сторонами единого координационного процесса, обеспечивающего функционирование двигательных систем человека.

«Смысловая структура двигательного акта определяется содержанием возникшей задачи и, в свою очередь, сама определяет тот сенсорный или сенсорно-гностический синтез, который адекватен задаче и может обеспечить ее разрешение, и тем самым определяет и созвучный этой задаче ведущий уровень построения. Двигательный состав действия есть уже результат столкновения между собой, как бы итог подстановки в некоторое общее уравнение двигательной задачи и кинестетических возможностей, находящихся в распоряжении организма для ее решения. Двигательный состав включает в себя и перечень последовательных элементов цепи, если речь идет о цепном действии, и определение двигательных приемов, соответствующих этим элементам, и фоновый состав симультанных компонент сложного движения. Двигательный состав определяется и биомеханическим устройством рычагов и кинематических цепей тела, и иннервационными ресурсами, и фактическим инвентарем сенсорных коррекций, и, наконец, орудием, которое может быть применено для выполнения потребовавшегося действия. Таким образом, двигательный состав есть функция как задачи, так и ее исполнителя» [1, с. 165–166].

Смысловая структура действий регулирует стабильность и точность достижения музыкально-исполнительской цели, двигательный состав действий способен подвергаться упражняемости и автоматизироваться. Автоматизированность на этом уровне получила обозначение «высших автоматизмов», «предметных навыков», «сноровок» и т. п. В формировании «высших автоматизмов» принимают участие нижележащие уровни, которые несут свои качества.

Движения, регулируемые уровнем D, вариативны и взаимозаменяемы. В то же время вариативность двигательного состава действия связана «с четко проступающим различием между правой и левой рукой, с наличием доминантной (ведущей) и субдоминантной стороны тела и т. д.» [1, с. 190]. Здесь определяется доминантное полушарие, заметное отставание одной стороны тела от другой по ловкости движений и усвояемости навыка.

Роль уровня D как фонового – очень незначительная, поскольку существует лишь как «сверхвысший автоматизм» для символических координаций. Как ведущего уровня – весьма обширная, поскольку охватывает почти все смысловые движения.

Хотя Н.А. Бернштейн считает, что у пианистов координации на предметном уровне D не производятся, все же автоматизированные действия этого уровня и есть исполнительские навыки, составляющие двигательную технику музыканта-инструменталиста. Игра употребительных в исполнительской практике двигательных формул происходит на уровне смысловых действий D. В задачу этого уровня «входит “перешифровать” нотную запись в смысловые цепи игровых движений, с помощью которых передается соотношение звуков по высоте, силе и времени» [7, с. 251]. Здесь формируются и корректируются слухо-двигательные представления.

В музыкально-исполнительском процессе кортикальный уровень E осуществляет

главное руководство координационным процессом движений рук музыканта, а у пианистов – и движений ног, осуществляющих действия с педалями. Уровень Е *регулирует движения, мотивируемые высшей нервной деятельностью, связанные со второй сигнальной системой, т. е. с абстрагированными понятиями, непредметными отношениями*. В двигательных актах уровня Е в качестве фонов могут выступать нижележащие уровни. Аfferентация уровня Е – сложная смысловая.

К данному уровню Н.А. Бернштейн относит (на примере исполнительской деятельности скрипачей) «некоторые формы координаций музыкального исполнения» [1, с. 210].

Уровень Е отвечает за качество получаемого звукового результата. Еще в процессе художественного осмысления музыкального произведения исполнитель выявляет его стилистические особенности, уточняет логические взаимосвязи, регулирует тембровость звучания, распределяет динамику и т. д., т. е. составляет исполнительский план произведения. Качество исполнения произведения, логичность и яркость интерпретации служат показателем уровня музыкально-художественного мастерства исполнителя, который обеспечивается точностью коррекций, проводимых на уровне группы Е. На наш взгляд, на уровне Е при участии нижележащих уровней полностью осуществляется психомоторная координация. В свою очередь автоматизированность и устойчивость навыков, сформированных на всех уровнях построения движения, обеспечивает психомоторную надежность музыканта.

Г.С. Никифоров, опираясь на учение Н.А. Бернштейна, пишет: «Эффект психомоторной деятельности будет самым непосредственным образом зависеть от того, насколько полно и правильно окажутся сформированными и затем воспроизведенными из памяти человека представления о движении, которое он намеревается совершить» [5, с. 54]. Следовательно, эталонной составляющей движения выступает память на представление о движении.

Теоретический анализ формирования координационного компонента психомоторных способностей музыкантов-исполнителей привел нас к следующим выводам:

Координационный компонент психомоторных способностей музыканта формируется на всех уровнях построения движений в иерархическом порядке (по Н.А. Бернштейну): уровень А осуществляет мышечно-силовые и межмышечные координации, уровни В, С, D – сенсомоторные координации, координации на уровне Е при участии нижележащих уровней обеспечивают формирование психомоторных координаций музыканта.

Каждому уровню координационной связи соответствует свой тип коррекций на этом же уровне. Как правило, если исполнитель испытывает затруднения в создании тембровой окраски произведения (уровень С), сбивается с темпоритма (уровень В), его игровой аппарат зажат (уровень А), то он должен провести коррекцию на соответствующих координационных уровнях. Лучше всего осознаются коррекции, проводимые на уровне предметных действий D и уровне высших символических координаций группы Е. Движения, относящиеся к нижележащим уровням, осознаются значительно слабее. Коррекции, проводимые на нижележащих уровнях, обеспечивают оптимальную координацию движений на уровнях, расположенных выше в иерархическом порядке.

Качество получаемого звукового результата и состояние игрового аппарата одновременно осознаваться не могут, поэтому перед музыкантом стоит задача «... не отрываясь от главных, основных коррекций и находясь в полном согласии с ними, вести

сознательный поиск нужной двигательной формы...» [7, с. 62]. Следовательно, необходимо эпизодически привлекать сознание к координации движений на соответствующих уровнях, ответственных за двигательный состав музыкально-исполнительских движений.

Литература

1. *Бернштейн Н.А.* Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / Под ред. В.П. Зинченко: 2-е изд. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 688 с.
2. *Бехтерев В.М.* Объективная психология. М.: Наука, 1991. 480 с.
3. *Григорьев В.Ю.* Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя // Вопросы музыкальной педагогики / Сост. В.И. Руденко. М., 1986. № 7. С. 65–81.
4. *Корлякова С.Г.* Генезис и формирование психомоторных способностей музыкантов: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 431 с.
5. *Никифоров Г.С.* Самоконтроль человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 192 с.
6. *Савшинский С.И.* Работа пианиста над музыкальным произведением. М.: Изд. дом «Классика – XXI век», 2005. 165 с.
7. *Шульпяков О.Ф.* Музыкально-исполнительская техника и художественный образ (Психофизическое единство исполнительской деятельности. Проблемы методологии): Дис. ... д-ра искусствоведения. Л., 1986. 393 с.

Psychophysiological Mechanisms of Coordination Component of Psychomotor Abilities of the Musicians

Korlyakova S.G.,

PhD(Psychology), Head of Psychology Department, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia, s.k2002@mail.ru

Psychomotor abilities of the musician are implemented in performing technique and include muscle strength, endurance, speed of movements, coordination, motor memory. The article presents the materials of a theoretical study aimed to identify the level character of the coordination component of psychomotor abilities of musicians formation, to define the psychophysiological mechanisms that contribute to the effective development of musical-performing technique. The process of coordination component of psychomotor abilities of musicians formation reviewed in the light of N. Bernstein theory on construction of movements, which most fully represents the interrelation of physiological and psychological mechanisms of a man motor activity. On the example of musical-performing activity of trained pianists the processes of intermuscular, spatial, sensory-motor (visual-motor, auditory-motor, tactile-motor) coordination formation are reviewed and in general – psychomotor coordination processes involved in musicians performing technique development.

Keywords: psychomotor abilities, psychomotor coordination, intermuscular coordination, spatial coordination, sensorimotor coordination.

References

1. Bernshtein N.A. Biomehanika i fiziologija dvizhenij [Biomechanics and physiology of movement]: Izbrannye psihologicheskie Trudy. Zinchenko V.P. (ed.). 2-e izd. Moscow: Publ. Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Publ. NPO «MODJeK», 2004. 688 p.
2. Behterev V.M. Obektivnaya psihologiya [Objective Psychology]. Moscow: Nauka, 1991. 480 p.
3. Grigor'ev V.Yu. Nekotorye problemy specifiky igrovogo dvizheniya muzykanta-ispolnitelya [Some specifics of the game traffic problems performing musician]. *Voprosy muzykal'noi pedagogiki* [Questions of music pedagogy], 1986, no. 7, pp. 65–81.
4. Korlyakova S.G. Genezis i formirovanie psihomotornyh sposobnostej muzykantov [Genesis and formation of psychomotor abilities musicians]: Diss. ... d-ra psihol. nauk. Moscow, 2009. 431 p.
5. Nikiforov G.S. Samokontrol' cheloveka [Self-monitoring of human]. Leningrad: Publ. LGU, 1989. 192 p.
6. Savshinskij S.I. Rabota pianista nad muzykal'nym proizvedeniem [Work on a piece of music pianist]. Moscow: Publ. «Klassika – XXI vek», 2005. P. 165.
7. Shul'pjakov O.F. Muzykal'no-ispolnitel'skaya tehnika i hudozhestvennyi obraz (Psihofizicheskoe edinstvo ispolnitel'skoi dejatel'nosti. Problemy metodologii) [Musical-performing appliances and artistic image (Psychophysical unity performing activity. Problems of methodology)]: Diss. ... d-ra iskusstvovedeniya. Leningrad, 1986. 393 p.

Деонтологические аспекты восприятия лиц с ограниченными возможностями в контексте современной культуры

Шмелева Н.В.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и общественных наук, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия, shmelevanv@mail.ru

Бабаева А.В.,

кандидат философских наук, заведующая кафедрой философии и общественных наук, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Россия, ftf218@yandex.ru

Рассматривается проблема негативного влияния массовой культуры на ценностные ориентиры современного человека посредством идеализации телесности. Приоритет визуального начала в массовой культуре XX – начала XXI вв., неразрывно связанного с тиражированием однообразных идеализированных визуальных образов, а также определением статичных социальных и культурных ролей людей лишь по одному физическому состоянию тела (положительные герои чаще имеют идеализированную внешность и рельефные контуры тела, а отрицательные – физические недостатки), меняет отношение человека к своему и чужому телу. Стремление и невозможность достичь идеального тела становится одной из значимых причин социокультурной напряженности, при которой усиливается негативное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья. Для преодоления социальной напряженности требуются конкретные пути решения, это актуализирует обращение к науке о должном – деонтологии, направленной на моральное обновление общества. Большое значение имеют этико-деонтологическая культура, педагогическая, экологическая и социальная деонтологии, разрабатывающие концепцию новых ценностей для преодоления социальных и личностных противоречий.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, деонтология, деонтологическая культура, телесность, культура тела, идеал, массовая культура, социальное напряжение.

Для цитаты:

Шмелева Н.В., Бабаева А.В. Деонтологические аспекты восприятия лиц с ограниченными возможностями в контексте современной культуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 125–134 doi: 10.17759/psyedu.2017090113

For citation:

Shmeleva N.V., Babaeva A.V. Deontological aspects of perceiving people with disabilities in the context of contemporary culture [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 125–134 doi: 10.17759/psyedu.2017090113. (In Russ., abstr. in Engl.)

Значительное место в современном мире отведено культуре тела. Визуальное физическое совершенство стало одной из основных форм воплощения человека в искусстве и социальных практиках XX – начала XXI вв.

СМИ порождают множество идеалов телесности, связанных с преодолением человеком самого себя, желанием изучить свое тело, стать совершенным. Массовая культура проникнута идеями познать возможности человеческого тела. Не случайно в ней тиражируют образы спортсменов и героев со сверхспособностями, которые, переживая трансформацию своего тела, становятся телесно идеальными.

Часто для современной культуры тело выступает аналогом одежды, нравственного совершенства. Постоянное стремление к идеалу, технические, косметологические и медицинские возможности улучшения тела поднимают планку социального статуса человека в обществе. Концепты телесности (голлиевская улыбка, римский нос, греческая стопа, музыкальные пальцы) становятся атрибутами не только совершенства, но и нормированности, благосостояния, привлекательных имиджей. Через призму телесности определяется активность человека в культуре. Это связано с тем, что подчас физическая приближенность к культурному телу подменяет собой моральный облик человека.

Современные исследователи говорят даже о «капитализации телесности», что представляет собой феномен финансового вклада в поддержание красоты, молодости и фактурности физической оболочки. При этом тело и его состояние рассматривается в качестве весомого статусного показателя. Как отмечает французский философ Мишель Фуко, исследуя различные состояния тела, здоровое тело задано целью быть человеком, а больное – задачей приспособиться индивиду к обществу [8], потому важной для человека оказывается потребность скрыть свое несовершенство.

Люди готовы отказываться от вредных привычек, изнурять себя диетами и физическими нагрузками по той причине, что молодое, ухоженное, крепкое тело есть демонстрация экономической, политической и, как ни странно, интеллектуальной состоятельности его обладателя. Не секрет, что спортзалы, бассейны, горнолыжные курорты сегодня посещают не только для поправки здоровья, но и для обзаведения полезными знакомствами с успешными и перспективными людьми.

Стремление к красоте делает человека в прямом и переносном смысле значимым и в то же время уязвимым и зависимым от идеалов повседневности. Фотография и кинематограф как визуальные виды искусства создают идеалы телесности, оперируя физически привлекательными зрительными образами, которые по принципу древнегреческой калокагатии воздействуют на зрителя и служат эстетическими и этическими образцами для подражания. Принятую за образец для подражания и возведенную в культ физическую красоту древнегреческой культуры, коррелировавшую с красотой души, воссоздававшую целостность человеческого бытия, массовая культура XX в. вновь оживляет, руководствуясь лишь привлекательностью зрительных образов.

Трансформация этического облика в эстетическое тело-канон и стремление становиться телом-каноном рождает «накультуренные» психологические болезни и страхи человека, заставляя его совершать насилие над собственным телом ради призрачной возможности приблизиться к идеалу. Возникающие неудачи от телесного перевоплощения становятся причиной многочисленных депрессий, которые меняют отношение человека к культуре, окружающим людям и самому себе. По мнению швейцарского психиатра Даниэля

Хелла (Daniel Hell), в депрессионном состоянии «собственное тело воспринимается менее одушевленным, чем прежде, а в экстремальных случаях — как пустая оболочка» [9, с. 43].

Одним важнейшим, на наш взгляд, механизмом формирования культа тела на сегодняшний день является «глянец». Здесь стоит отметить и собственно содержание журнальных статей, где самыми популярными темами являются стиль, красота, мода, сексуальность, а также реклама. Полуобнаженные тела представителей шоу-бизнеса и мира спорта, наполняя рекламные продукты нижнего белья, парфюма, средств ухода за телом, становятся предметом зависти обывателей. Примечательно, что требования спортивности облика распространяются и на женщин, и на мужчин: обтягивающая одежда, выгодно демонстрирующая рельефность и поджарость фигуры, в последнее время все больше завоевывает позиции в мужских гардеробах.

«Глянец» – мощнейший рупор современного «культа тела». Именно благодаря журнальным статьям в обществе получила распространение идея вредности углеводов даже для людей, ежедневно переносящих серьезные физические нагрузки, – спортсменов и военных.

«Глянец» фактически идеологизировал научное открытие в отношении зависимости организма от сахара, приравняв зависимость от сахара к зависимости от кокаина.

Кроме того, гляцевые журналы практически свели на нет присутствие на своих страницах людей старшего поколения. Если люди преклонного возраста и попадают в фокус журнала, то, как правило, такие, которые не имеют лишнего веса, физических недостатков, а еще лучше – морщин. И перед нами оказывается некий идеализированный, и скорее всего «отфотошопенный», персонаж – сумевший сохранить молодость и красоту и наслаждающийся жизнью, успешный, состоявшийся во всех смыслах человек.

Стремление к эстетизации внешнего облика становится причиной напряженности при взаимодействии современного человека-идеала с неидеальным человеком. Не последнюю роль в «антиидеализации» занимает массовое искусство, наделяющее неидеальное тело отрицательными чертами. Уже становится правилом, что герой, обладающий физическими недостатками, – отрицательный персонаж почти любого популярного фильма. Показательно в этом плане негативное отношение зрителя к героям фильмов ужасов, которые концептуально имеют физические недостатки или получают увечья. Как правило, такие герои вносят разрушительное начало в представление о телесности человека, переступив линию невозврата в нормальное физическое состояние: Майк Майерс из «Хэллоуина» («Halloween»), Джейсон из «Пятницы 13» («Friday the 13th»), Фредди Крюгер из «Кошмара на улице Вязов» («A Nightmare on Elm Street»), злобная семья из «Поворота не туда» («Wrong Turn») и многие другие.

Приравнивание физических недостатков киноперсонажей к угрозе для обычного человека все больше становится нормой, что акцентируется в многочисленных продолжениях и переэкранизациях данных фильмов. В символической форме физические недостатки как ключевая характеристика образа героя связаны с утратой персонажем культуры и морального облика, но в сознании обывателя такой прием презентации киногероя рождает надуманно негативное отношение к реальным людям с физическими увечьями.

Одновременно привлекательным в кинематографе становится страдающее тело, постулирующее идею черствости современного человека, которого растрогать могут не

социальные потрясения, а нанесение вреда телу. Язык боли становится одним из самых действенных в том плане, что помогает зрителю переживать и сопереживать экранному персонажу, который балансирует на грани совершенства и смерти. В случае, когда киногерой сохраняет свое тело, он, пережив телесную трансформацию, может стать идеальным, а когда лишается какой-либо части тела (руки, ноги), то, если у режиссера нет сверхзадачи показать высокоморальную личность, он погибает или становится отрицательным героем, что также накладывает негативный отпечаток на образ страдающего тела.

Вместе с этим большое значение в современном пространстве культуры приобретает специфика взаимодействий здорового человека, воспитанного на визуальных образах массовой культуры, и человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), характеризующаяся толерантностью по отношению к последнему. Толерантностью не столько в значении терпимости, сколько в значении допустимости.

В процессе идентификации и самоидентификации обыватель переносит на себя черты окружающих, потому стремление к улучшению своих физических качеств во многом связано с ограничением контактов с лицами с ОВЗ. Проблема ОВЗ касается не только одного человека, но и всего общества [1], которое под воздействием идеалов массовой культуры создает негативные стереотипы восприятия лиц с ОВЗ, гиперболизировано приписывая им негативные характеристики.

Специфику негативного отношения к лицам с ОВЗ раскрывает культурный образ Другого (не такой как я), который выступает объектом для самоидентификации. По мнению исследователя современной культуры Е.Н. Шапинской, «распространенной культурной практикой стало “присвоение” Другого, в особенности в массовой культуре, легко заимствующей культурные формы, которые еще недавно считались экзотическими и вызывали недоумение или усмешку» [10, с. 52]. Именно стремление «присвоить» делает Другого своим, а в ситуации с лицами с ОВЗ происходит «отрицание» Другого, поэтому он всегда остается чужим.

Кроме того, болезненность как инаковость вызывает состояние экзистенциального напряжения в сознании субъекта социального действия. В первую очередь индивид, состояние здоровья которого характеризуется как норма, скорее всего имеет за плечами минимальный опыт общения с лицами с ОВЗ, что фактически ставит перед ним проблему самостоятельного выбора стратегии поведения в отношении к подобной категории людей. Сочувствовать, сострадать, предлагать свою помощь на опережение – вот минимальный круг вопросов, который встает у «нормы» при встрече с лицами ОВЗ. При этом биологические параметры эволюции, постулирующие усовершенствование человеческой природы, инаковость определяют в качестве аномалии, что на уровне личностного восприятия порождает фобии, а следовательно, дистантность и закрытость от лиц с ОВЗ.

Исследуя особенности восприятия лиц с ОВЗ в истории культуры, В. Суковатая акцентирует внимание на популярном в англоязычных странах понятии «дизабилити» (исследования инвалидности). В статье «Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике» она анализирует особенности влияния культуры на восприятие тела с физическими недостатками и делает вывод о том, что именно культура, создавая идеальное представление о человеке, дискредитирует человека с ОВЗ [7]. Для человека с ОВЗ современная культура выстраивает множество барьеров, которые акцентируют внимание на его инаковости, «другости». Это становится причиной

возрастающего социального напряжения, стимулирующего расстройство общения человека с ОВЗ с обществом, что отрицательно сказывается на его личностном развитии и переносе на себя лично негативного опыта общения, поскольку формально юридически современное общество позиционирует себя как открытое и толерантное.

Для преодоления создающегося напряжения требуются специальные методики психологических, антропологических, социальных и культурных взаимодействий, способствующие сближению людей, а также изменение в этике отношений между здоровым, стремящимся к телесному совершенству человеком и человеком с ОВЗ. Центральную роль при этом должна занимать этика, которой в условиях современной действительности оказывается недостаточно, так как она все больше становится неискренней, «формальной» (этика не «для меня», а «для другого» по отношению ко мне), потому все большую значимость в современных исследованиях по проблемам преодоления социального напряжения при взаимодействии людей друг с другом приобретает более узкоспециализированное учение – деонтология (наука о должном).

Идея теоретика деонтологии И. Бентама о том, что целью жизни человека должно стать наибольшее счастье наибольшего числа людей в условиях современной действительности приобретает особую актуальность. Неслучайно американский философ Ричард Рорти (Richard McKay Rorty) предполагает, что все, способствующее сближению и пониманию между людьми, должно быть положено в основание социальных практик, должно охраняться и постулироваться как ценности и нормативы.

Деонтология показывает разрыв между должным и реальным поведением человека и намечает пути преодоления социального напряжения с помощью поиска новых ценностей и ценностных ориентаций. Таким образом, должное поведение, должное отношение связаны не только с этическими и моральными аспектами, но и с личностным восприятием отдельного представителя социума окружающих.

По мнению Н. Гартмана, долженствование относится к сути понятия «ценность» [3, с. 221], от которого следует выстраивать ценностные ориентиры. Деонтологическое долженствование призвано открыть человеку истинное значение духовных ценностей в том плане, что современная культура для измерения культурности человека в человеке размывает этические границы, подменяя мораль эстетикой, популярностью, смелостью действий.

Наиболее полно эту идею иллюстрирует интернет-культура. Например, в популярных видеороликах сайта YouTube, суть которых сводится к привлечению внимания любыми способами, не дается никаких оценок демонстрируемым ситуациям, и зритель сам должен решать – хороший сюжет он видит или плохой. При оценке ролика реципиентом важно количество просмотров и личностный взгляд (креативное видение, эстетическая подача и интеллектуальный подход), что и становится ложной сутью высокого культурного уровня человеческого развития.

Высокий же уровень культуры связан с человеческими отношениями, где гуманистическое, социальное берет верх над биологическим, природным. Как пишет Д. Гарсия, культурность – это «дружеское общество зрелых людей, для которых существуют неписанные законы совести, чести, братства, ответственности, сострадания, самоотречения, служения друзьям» [2, с. 230].

По мнению Г.А. Карахановой, «специфика деонтологии предполагает определенный свод этических правил, запретов, ограничений, которые необходимо выполнять в повседневной жизни каждому в любых видах деятельности» [4, с. 2], поэтому сущностные характеристики деонтологии определяют долг, честь, совесть, вина, вера, справедливость, достоинство. Также деонтология должна быть направлена на формирование у каждого человека внутренней убежденности в необходимости их выполнения.

Актуальность деонтологии продиктована и возрастающим разнообразием деонтологических практик, на основании которых можно говорить о том, что в современном мире большое значение приобретает поиск новых форм взаимодействия людей с опорой на моральные принципы и на должное поведение человека в обществе. По сути, мы говорим о необходимости артикуляции новых ценностей, при этом сами нормативы могут стать рабочими, действенными только в том случае, если: а) рождаются в социальных практиках, считываются с них, а не конструируются интеллектуально; б) механизм производства нормативных принципов сопровождается рефлексией над собственной деятельностью. В этом случае индивид подлинно научается навыкам, а сами навыки становятся опривыченными, хабитуализированными действиями, т. е. доведенными до автоматизма. А механизм рефлексии позволит соотносить собственные поступки и действия других с нормативами. Только тогда мы сможем говорить о коррелировании сущего и должного, когда ценности станут целями, мотивами для воли, с одной стороны, и критериями оценки поведения – с другой.

В анализе современной социокультурной реальности ключевая роль отводится педагогической деонтологии. Так, теоретик данного направления К.М. Левитан определяет педагогическую деонтологию как «науку о профессиональном поведении педагога» [5, с. 5], но большее значение педагогическая деонтология приобретает в формировании нравственных ценностей общества средствами образования, воспитания и деонтологической культуры.

В современном обществе образовательная сфера представляет собой не только транслятор знаний как информации, но и площадку для получения опыта – знаний действенных, т. е. компетенций. Тем самым педагог, приходится признать, в определенном смысле перенимает у института родительства груз ответственности за формирование ключевых социальных нормативов и моделей поведения.

Не только культурные, но и экологические проблемы оказывают воздействие на нарастающее социальное напряжение и порождают необходимость моральных и нравственных преобразований. Исследовательница философских проблем телесности О.Е. Гомилко акцентирует внимание на особенности взаимодействия человека и природы в условиях экологического кризиса, который представляет собой угрозу естественному развитию человеческого тела: «Изменения состава воздуха, воды, продуктов питания негативно сказываются не на состоянии природы вообще, а на состоянии здоровья человека, провоцируя разбалансировку нормального функционирования его органики и тела в целом» [12, с. 266]. Исходя из данного суждения, проблемным оказывается вопрос о телесной безупречности человека в будущем и о том, сможет ли культура воспитать гармонически развитого индивида, осознающего свою невозможность стать идеальным, если человек будет развиваться с опорой на приоритет телесного совершенства.

Представитель экологической деонтологии А.В. Матвийчук тоже обращает внимание на экологические проблемы телесности, актуализирующие интерес к деонтологии. По его

мнению, «в стремлении сохранить свое тело и душу человек обречен переосмыслить и изменить свои отношения с окружающим миром – Природой» [6, с. 30], так как изменение природных условий может существенно повлиять на тело человека, которое впоследствии может вступить в противоречие со сложившимися канонами совершенства.

Переосмысление своего места в мире человек должен начать, прежде всего, с деонтологизации человеческих отношений и изменения своего потребительского взгляда на природу. Тем самым перед нами остро встает вопрос о пересмотре функций телесности в современной культуре.

Что же есть тело? Какое место телесность занимает в структуре человека? Какую роль окружающая действительность принимает в создании и реконструкции тела? Это принципиально не только для логики включения лиц с ОВЗ в социум, но и для оздоровления духовных практик в целом. Деонтология тем самым предлагает вновь актуализировать представление о теле человека как о границе его существования в мире, возродить для сознания инструментальное значение тела. Это в конечном счете должно способствовать нивелированию телесных и морфологических различий между обладателями «нормы» и лицами с ОВЗ.

Большое значение в анализе современной социальной действительности приобретает и социальная деонтология. Исследователь социальной деонтологии А.А. Шевченко заключает, что основная цель социальной деонтологии «состоит в анализе объективной морально-нравственной и политической реальности, который позволит нам лучше понять, что мы должны друг другу, а на что имеем право не только как моральные субъекты, но и как граждане современного, сложно организованного общества» [11, с. 46–47].

В своих рассуждениях о социальной деонтологии А.А. Шевченко обращает внимание на разделение понятий «гражданский долг» и «социальные обязательства»: «понятие “гражданский долг” обычно трактуется довольно узко и понимается как исполнение обязательств перед государством, таких, например, как служба в армии или уплата налогов, причем обязательств, предусмотренных законом», а социальные обязательства – «это, прежде всего, взаимные обязательства людей по отношению друг к другу, обязательства, принятые свободно и осознанно» [11, с. 43]. И если гражданский долг в таком узком смысле воспринимается современным человеком в русле формальной этики, то социальные обязательства и границы своего должного поведения каждый человек определяет для себя сам в силу своей личностной культуры, которой в условиях современных реалий требуется морально-нравственное совершенствование.

Личностное бытие человека в рамках озвученного видится границей множества сообществ, дискурсов, топиков. Выбор личности в свете этого со-бытия не может быть произвольным, поскольку предполагает гибкость и ответственность, которые в свою очередь являются качествами личности морально зрелой и опытной. Именно формирование зрелой, состоявшейся психологически личности, способной грамотно и гармонично соотносить целое, социальное и индивидуальное, есть цель социальной деонтологии.

Таким образом, деонтология, взывая к человечности в человеке, должна быть направлена на преодоление противоречий между идеалами и действительностью, природой и культурой, культурой и культурностью, человеком и человеком, на гармонизацию социокультурной среды и создание комфортных условий для саморазвития и самосовершенствования каждого представителя социума. Деонтология предполагает

научение важнейшим социальным качествам и свойствам личности в рамках, в первую очередь, образовательной системы посредством получения обучающимися опыта в сконструированных и реальных жизненных ситуациях. При этом деонтология сталкивается с особенностями взаимодействия человека с природой, изменяя которую, человек изменяет и свое тело, все больше отдаляясь от идеала и приобретая негативный опыт или даже опыт влияния визуальной культуры.

Конечно, деонтология вряд ли способна решить все проблемы социокультурных противоречий при взаимодействии людей, стремящихся к телесному идеалу, и людей с ОВЗ, но, несомненно, она вносит существенные коррективы в этику человеческих отношений.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации № 05.043.11.0025

Благодарности

Авторы благодарят за помощь Закаблукковского Е.В.

Литература

1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.
2. *Гарсия Д.* О понятиях «культура» и «цивилизация» // Вопросы философии. 2002. № 12. С. 228–234.
3. *Гартман Н.* Этика / Пер. с нем. А.Б. Глаголева; под ред. Ю.С. Медведева, Д.В. Складнева. СПб.: Фонд Университет: Владимир Даль, 2002. 707 с.
4. *Караханова Г.А.* Формирование нравственной культуры будущего учителя на уровне вузовской подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 27 с.
5. *Левитан К.М.* Основы педагогической деонтологии. М.: Наука, 1994. 192 с.
6. *Матвийчук А.В.* Философские основания экологической деонтологии // Вестн. моск. гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова. Социально-экологические технологии. 2013. № 1. С. 25–35.
7. *Суковатая В.* Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. 2012. № 3 (83). С. 73–98.
8. *Фуко М.* Забота о себе. История сексуальности. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.
9. *Хелл Д.* Ландшафт депрессии. М.: Алетейя, 1999. 280 с.
10. *Шапинская Е.Н.* Образ Другого в текстах культуры: политика репрезентации (начало) // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 51–56.
11. *Шевченко А.А.* Социальная деонтология: проблемы построения // Вестн. Новосибирского гос. ун-та. Сер. Философия. 2010. Т. 8. № 3. С. 42–47.
12. *Гомілко О.* Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі. К.: Наукова думка, 2001. 340 с.

Deontological aspects of perceiving people with disabilities in the context of contemporary culture

Shmeleva N.V.,

PhD (Philology), Associate Professor, Chair of Department of Philosophy and Social Sciences, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, E-mail: shmelevanv@mail.ru

Babaeva A.V.,

PhD (Philosophy), Associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Social Sciences, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, E-mail: ftf218@yandex.ru

The article analyzes the problem of negative influence of the mass culture on value orientations of a modern person when the corporality is idealized. The priority of the visual principle in the mass culture of the XXth – beginning of XXIst centuries changes the human relation to his/her own and someone else's body, because the visual is inextricably linked to the reproduction of uniform idealized visual images, as well as to defining static social and cultural human roles judging just by the physical body condition (when positive characters often have an idealized appearance, and embossed body contours while negative ones have physical limitations). The desire and, at the same time, the inability to attain a perfect body condition becomes one of the significant reasons for social and cultural tension when a growing negative attitude towards people with disabilities is detected. In order to overcome the social tension, specific solutions are required. That makes it actual to appeal to deontology (a science about what must be done, aimed at the moral renewal of society). Ethical and deontological culture, pedagogical, environmental and social deontologies are of great importance as these are developing a concept of new system of values destined to overcome social and personal contradictions.

Keywords: people with disabilities, deontology, deontological culture, corporality, body culture, ideal, mass culture, social tension

Funding

The work is carried out with support of Ministry of Education and Science of Russian Federation № 05.043.11.0025.

Acknowledgements

Special thanks to Zakablukowsky E.V.

References

1. Alekhina S. V. Printsipy inkluzii v kontekste razvitiya sovremennogo obrazovaniya [Principles of inclusion in the context of development of modern education]. *Psihologicheskaya nauka i*

- obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014, no. 1, pp. 5–16. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Garsiya D. O ponyatiyakh «kul'tura» i «tsivilizatsiya» [The concepts of «culture» and «civilization»]. *Voprosy filosofii* [*Russian Studies in Philosophy*], 2002, no. 12, pp. 228–234. (In Russ., abstr. in Engl.).
 3. Gartman N. Etika [Ethic]. Medvedeva Yu. S., Sklyadneva D. V. (eds.). St. Petersburg: Fond Universitet: Vladimir Dal', 2002. 707 p. (In Russ.).
 4. Karakhanova G.A. Formirovanie npravstvennoi kul'tury budushchego uchitelya na urovne vuzovskoi podgotovki. Avtoref. diss. dok. ped. nauk. [Formation of moral culture of the future teacher at high school preparation. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2007. 27 p.
 5. Levitan K.M. Osnovy pedagogicheskoi deontologii [Basics of pedagogical ethics]. Moscow: Nauka, 1994. 192 p. (In Russ.).
 6. Matviichuk A.V. Filosofskie osnovaniya ekologicheskoi deontologii [The philosophical foundation of environmental ethics]. *Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A.Sholokhova. Sotsial'no-ekologicheskie tekhnologii* [*Bulletin of the Moscow State Humanitarian University. Sholokhov. Social and environmental technology*], 2013, no. 1, pp. 25–35. (In Russ., abstr. in Engl.).
 7. Sukovataya V. Drugoe telo: invalid, urod i konstruksii dizabiliti v sovremennoi kul'turnoi kritike [Another Body: The Invalid, the Ugly and “Disability” Coinages in Contemporary Cultural Criticism]. *Neprikosnovennyi zapas: debaty o politike i kul'ture* [*NZ: Debates on Politics and Culture*], 2012, no. 3 (83), pp. 73–98. (In Russ., abstr. in Engl.).
 8. Fuko M. Zabota o sebe. Istoriya seksual'nosti [The Care of the Self: The History of Sexuality]. Kiev: Dukh i litera; Grunt; Moscow: Refl-buk. 1998. 288 p. (In Russ.).
 9. Hell D. Landshaft depressii [Spezialgebiet Depression]. Moscow: Aleteiya. 1999. 280 p. (In Russ.).
 10. Shapinskaja E.N. Obraz Drugogo v tekstah kul'tury: politika reprezentacii (nachalo) [The Image of the Other in the Texts of Culture: the Policy of Representation]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [*Knowledge. Understanding. Skill*], 2009, no 3, pp. 51–56. (In Russ., abstr. in Engl.).
 11. Shevchenko A.A. Sotsial'naya deontologiya: problemy postroeniya [Social Deontology: Problems of Construction]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya* [*Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Philosophy*], 2010, T. 8. no 3, pp. 42-47. (In Russ., abstr. in Engl.)
 12. Gomilko O. Metafizika tilesnosti: kontsept tila u filofs'komu diskursi [Metaphysics physicality Concept body in philosophical discourse]. Kiev: Nauk. dumka, 2001. 340 p. (In Ukr.).

Психологическое просвещение в контексте содержания ФГОС и стандартов профессиональной деятельности

Забродин Ю.М.,

доктор психологических наук, профессор, проректор ГБОУ ВО «Московский городской психолого-педагогический университет», Москва, Россия, zabrodin-yuri@ya.ru

Пахальян Э.В.,

кандидат психологических наук, профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование vicp2007@yandex.ru

Представлены материалы, позволяющие обозначить основные проблемы подготовки психологов к работе по психологическому просвещению в контексте требований ФГОС и утверждённых стандартов профессиональной деятельности. Показана связь ряда вопросов методологии практической психологии и тех задач, которые решает специалист в этой области при реализации работы по психологическому просвещению. Проведён детальный анализ основного содержания существующих и действующих ФГОС, тех его аспектов, которые определяют перечень и характер видов работ специалиста, а также уже утверждённых стандартов профессиональной деятельности по практикоориентированным психологическим специальностям в отношении трудовой функции, отражающей те стороны его труда, которые касаются психологического просвещения. Выделены основные вопросы, касающиеся совершенствования ФГОС и стандартов профессиональной деятельности. Предлагаются способы их решения, применение которых поможет в работе над новыми ФГОС и совершенствовании стандартов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическое просвещение; методология практической психологии; профессиональная готовность к работе по психологическому просвещению; ФГОС; стандарты профессиональной деятельности (профессиональные стандарты).

Для цитаты:

Забродин Ю.М., Пахальян Э.В. Психологическое просвещение в контексте содержания ФГОС и стандартов профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 135–147 doi: 10.17759/psyedu.2017090114

For citation:

Zabrodin Yu. M., Pakhalyan V.E. Psychological Education in the Context of the Professional Standard for Teachers and Professional Standards [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 135–147 doi: 10.17759/psyedu.2017090114. (In Russ., abstr. in Engl.)

Изучение вопросов о видах профессиональной деятельности практического психолога, их содержания и т.п. рано или поздно приводит к тому, что мы сталкиваемся с общими (системными) трудностями исследования проблем практической психологии. Особенно явно это обнаруживается после того, как были разработаны и утверждены стандарты профессиональной деятельности по практикоориентированным психологическим специальностям (ПС). Даже самое общее сравнение их содержания с текстами ФГОС и

публикаций, которые посвящены теме подготовки практических психологов, показывает разницу подходов и отличия в способах реализации поставленных перед разработчиками стандартов задач. Очевидно, что это один из результатов той методологической неразберихи, которая отражает состояние современной отечественной практической психологии последних десятилетий. Не будем в очередной раз останавливаться на этом факте, т.к. об этом уже писали многие учёные и практики. Но обозначим ту позицию, которая будет лежать в основании дальнейшего анализа собственно проблем видов работы практического психолога.

В методологическом плане практическая психология будет рассматриваться здесь и далее как особая форма прикладной деятельности психолога, определяемая специфическими требованиями той сферы (деятельности), в которой он работает. Она направлена на решение той практической задачи, которая сформулирована заказчиком и имеет психологическое содержание. Предметом практической психологии (деятельности практического психолога) являются те феномены внутреннего мира людей, которые возникают, развиваются и проявляются особым образом в каждой сфере её приложения, в деятельности, предъявляющих к личности определённые и всегда уникальные требования, отражающие сущность данной сферы (деятельности). Их специфика задается характерными именно для данной сферы признаками, её требованиями к человеку/группе (субъекту/ам развития, деятельности) и проявляется в содержании тех задач, которые ставятся заказчиком психологических услуг перед практическим психологом. В этом смысле, именно в практической психологии профессиональное знание (профподготовка) реализуется в умении работать с реальными объектами [2].

Обобщая можно сказать, что практическая психология - это особый вид прикладной деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи, которая предполагает непосредственное применение психологических знаний в соответствии с требованиями той или иной сферы деятельности. Это предполагает непосредственное взаимодействие специалиста с обратившимся за помощью человеком (клиентом) или группой, направленное на оказание психологической помощи в требуемой конкретными обстоятельствами форме. При этом ещё раз важно подчеркнуть, что специфика практической психологии проявляется в соотношении в каждом конкретном случае цели и предмета профессиональной деятельности с требованиями той сферы, которую он обслуживает, тех, чей запрос он выполняет. С одной стороны, это всегда определённое ограничение профессиональных возможностей, а с другой - направление профессиональной деятельности в сторону конкретных запросов практики, её реальных потребностей.

Описанная выше позиция - основа построения методологии такого вида работы практического психолога как психологическое просвещение. Понять и выделить его сущность возможно на основе специфики выделения предметного поля самой практической психологии, её особого содержания. «Превращение» психологического знания в содержание задач, которые ставит конкретная практика, использование всего ресурса объективных, научных данных в содержании каждого вида работы практического психолога – вот то, что принципиально отличает описанную позицию. В своё время это отметила И.В. Дубровина, которая, выделяя специфику работы практического психолога в образовании, обращала, например, внимание на то, что использование здесь диагностики существенно отличается по целям и содержанию от её использования в научной работе: она изначально подчинена задачам, которые ставит практика, определяется характером развития и необходимостью того или иного влияния специалиста на внутренний мир развивающейся личности. Именно выделенная специфичность предметного поля практической психологии позволяет ей утверждать, что в психологической службе образования речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о развитии или коррекции. Поэтому, рассматривая диагностику и

развитие (коррекцию) в неразрывном единстве, она применяет термины «диагностико-коррекционная», «диагностико-воспитательная» работа» [5, с. 82].

Логично продолжить эту линию анализа и при рассмотрении сущности психологического просвещения. Оно не может быть организовано также как в медицине или педагогической деятельности, т.к. задано совершенно иными целями, другим предметом деятельности. Поэтому «перенос» наработанного из иных сфер профессиональной деятельности в сферу собственно психологического просвещения, может расцениваться, по крайней мере, как методологически некорректное действие. В контексте инновационных изменений в современной практике образования, здесь важно учесть следующее:

«В качестве принципиального основания («идеи») инновационного развития современного образования можно говорить об образовании как социально-культурном и здоровьесберегающем ресурсе, обеспечивающем защиту детства, сохранение и развитие генофонда нации. Это не означает, что главная задача образования — высокое качество образования — отменяется или подменяется. Она сохраняется в качестве приоритетной, но приобретает новый статус и требует поиска новых форм взаимодействия образования, государства и общества» [6, с.5]

Современные отечественные исследователи этой проблемы отмечают, что отсутствие элементарной психологической грамотности является одной из главных причин возникновения и развития множества проблем, трудностей, конфликтов, стрессов, болезненных состояний, кризисов и даже катастроф в жизни и деятельности, как отдельных людей, так и жизнедеятельности общества в целом [7; 8, с. 85-86 и др.] В таком контексте, очевидно, что психологическое просвещение – одно из важнейших условий психологического благополучия личности. Именно оно обеспечивает «психологическую грамотность», «психологическую культуру» человека [1, с. 33-64], что даёт последнему возможность более или менее ясно представлять свой внутренний мир, специфику психологических отношений между людьми, освоить первичные навыки саморегуляции, умения применять всё это в своей жизни. Без таких ресурсов личности будет гораздо труднее справляться с теми трудностями, которые по тем или иным причинам возникают в процесс её развития. Практическому же психологу «психологическая грамотность», «психологическая культура» людей, нуждающихся в его помощи, позволяет эффективно и без особых трудностей предотвращать нежелательные тенденции в их развитии, оказывать эффективную психологическую помощь. Все вышеизложенное позволяет сформулировать очень важный вывод: психологическая грамотность является одним из структурных элементов психологической культуры личности, которая, в свою очередь, составляет ядро, стержень психологического здоровья личности. Последнее и есть цель Службы практической психологии в образовании [1; 4; 5].

Важно ещё раз отметить такой аспект как «контекстуальность» практической психологии (зависимость от места приложения) и, как следствие – работы практического психолога: её подчинённости задачам той сферы, к которой прикладывается всё имеющееся психологическое знание, что определяет место и роль каждого вида профессиональной деятельности. В частности, как уже отмечалось ранее [3; 4], в сфере образования системообразующим её элементом становится психопрофилактика. Это, в свою очередь, предполагает определенное понимание связи и характера отношений между основными видами работы практического психолога образования, где они выступают как структурные элементы и средства в целом системы психологической помощи, но, в то же время, и как соподчинённые звенья системы, что изменяет их направленность. В таком контексте понятно, что психологическое просвещение решает особого рода задачи, связанные с

развитием психологического здоровья личности, обеспечением для неё благоприятной психологической среды, её поддержки, её психологической безопасности, защиты от неблагоприятных факторов в контексте системообразующей деятельности практического психолога – психологической профилактики. Соответственно, недостатки в этого рода работе, сказываются на эффективности как всей Службы практической психологии, так и на других видах работы специалиста.

Всё вышеизложенное позволяет нам перейти к обсуждению того, аспекта, который касается как подготовки психологов, так и требований, предъявляемых стандартами профессиональной деятельности к практикоориентированным психологическим специальностям.

Сегодня в России профессиональная подготовка и деятельность специалистов регулируются федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и профессиональными стандартами (ПС).

ФГОС определяют содержание подготовки специалиста и дают возможность определить те ресурсы его образования, которые должны обеспечить его готовность к профессиональной деятельности, к тому или иному виду работы. Кратко охарактеризуем то, что может обеспечить готовность практического психолога к работе по психологическому просвещению и отражено во ФГОС разных квалификаций. При этом напомним об отмеченной в самом начале нашего обсуждения разнице подходов и способов реализации поставленных перед разработчиками стандартов задач, как одном из результатов той методологической неразберихи, которая отражает состояние современной отечественной практической психологии.

Начнём с ФГОС по направлению подготовки 030300 Психология. Если обратиться к квалификации «Бакалавр», то здесь «психологическое просвещение» не выделено как вид профессиональной деятельности (см. п. 4.3), но в пункте 4.4 в числе задач, к решению которых готовят специалиста, выделяются:

- «распространение информации о роли психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья, в процессах воспитания и образования, трудовой и организационной деятельности, коммуникации»;
- «пропаганда психологических знаний для работников различных сфер жизни общества».

А в Разделе 5, в котором выделяются компетенции специалиста, мы читаем, что он должен обладать: «... способностью к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (ПК-12)».

Во ФГОС для уровня «Магистр» в Разделе 4 (подраздел 4.3.), где выделяются виды профессиональной деятельности, «психологического просвещения» (или чего-нибудь подобного) нет. Надежду на то, что его можно включить сюда даёт следующий текст:

«Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится магистр, определяются совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей»

Формулировка достаточно странная, т.к. она фактически нивелирует содержание этого пункта (выделение видов профессиональной деятельности). Либо выделенные виды – «неконкретные».

Нет чего-нибудь подобного и в пункте 4.4, т.е. в числе задач, к решению которых готовят специалиста. Но в Разделе 5, в котором выделяются компетенции специалиста, мы читаем, что он должен обладать способностью к: «... просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества (ПК-32) ...» С точки зрения профессиональной психологической терминологии здесь (как и далее)

корректнее было бы уйти от понятия «способность» и сформулировать по-иному: например, «. быть профессионально готовым к...».

Перейдём к ФГОС по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование». Здесь «Психологическое просвещение» как вид профессиональной деятельности, как и в предыдущем случае, не выделяется (см. п. 4.3). Слабую, но всё же надежду на то, что такая работа предполагается в функционале специалиста, даёт то, что в пункте в Разделе 4 в пункте 4.4 в числе задач, к решению которых готовят специалиста, выделяется «... повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса». В Разделе 5, в котором выделяются компетенции специалиста, мы читаем, что он должен быть: «... способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5)»

На уровне квалификации «Магистр» «Психологическое просвещение» как вид профессиональной деятельности тоже не выделяется. Но в Разделе 4 в пункте 4.4 в числе задач педагогической деятельности, к решению которых готовят специалиста, выделяется: «... организация и проведение работы, направленной на повышение педагогической и нормативно-правовой компетентности педагогических работников и родителей обучающихся».

В Разделе 5, в котором выделяются компетенции специалиста, мы читаем, что он должен обладать: «... способностью применять психолого-педагогические и нормативно-правовые знания в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательного процесса (ОПК-8)»

Далее обратимся к ФГОС по направлению подготовки 050407 Педагогика и психология девиантного поведения. Здесь в подразделе 4.3., где выделяются виды профессиональной деятельности, «психологического просвещения» (или чего-нибудь подобного) нет. Как и в случае с направлением подготовки 030300 Психология остаётся надеяться на то, что его можно включить благодаря наличию такого текста:

«Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится специалист, определяются высшим учебным заведением совместно с заинтересованными работодателями»

Но далее мы всё же находим здесь то, что даёт возможность судить о признании авторами текста наличия такой разновидности работы специалиста этого направления, как «психологическое просвещение». В частности, в пункте 4.4., где сформулированы профессиональные задачи специалиста, мы читаем: «... организация и проведение работы, направленной на повышение психолого-педагогической и правовой компетентности взрослых, участвующих в воспитании детей и подростков, в работе с лицами, склонными к девиантному поведению». А в Разделе 5, в котором выделяются компетенции специалиста, мы читаем, что он должен обладать: «... способностью к осуществлению работы, направленной на повышение психолого-педагогической и правовой компетентности взрослых, участвующих в воспитании детей и подростков, в работе с лицами, склонными к девиантному поведению (ПК-44)»

Более всего приближен (насыщен профессиональным содержанием) к содержанию обсуждаемой темы ФГОС по направлению подготовки 030401 Клиническая психология. Здесь, в отличие от всех ранее обсуждаемых ФГОС, в Разделе 4 (подраздел 4.2.), где выделяются объекты профессиональной деятельности, написано следующее: «... распространение информации и формирование знаний о психологических факторах психического и физического здоровья и здоровом образе жизни». А далее в подразделе 4.3., где выделяются виды профессиональной деятельности, указана такая разновидность как «психолого-просветительская». Очень важно, что развернутое содержание этого вида работы даётся в подразделе 4.4., где в скобках уже расширяется первое понятие: «психолого-просветительская деятельность (распространение психологических знаний, принципов, методов и стандартов). Далее же очень подробно расшифровывается ее содержание:

- «. - стимулирование интереса к психологическим знаниям и практике;
- распространение информации о роли психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья;

- формирование установок, направленных на гармоничное развитие, продуктивное преодоление жизненных трудностей, гуманистическое взаимодействие с окружающим миром;

- подготовка и презентация программ здоровья для общественных и государственных организаций (программы профилактики курения, программы для родителей, просветительские программы о психологических услугах в области здоровья);

- подготовка и презентация программ раннего психологического вмешательства для групп риска (профилактика наркозависимости, синдрома приобретенного иммунодефицита (СПИДа), школьного насилия);

- подготовка, презентация, координация и оценка обучающих ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ программ, семинаров и мастер -классов для различных групп (для персонала в образовательных и юридических системах, в коммерческих организациях, для медицинских работников);

- распространение психологических знаний и повышение их ценности в массовом сознании с помощью средств массовой информации (СМИ) (интервью и статьи в прессе, выступления по радио и телевидению);

- создание, пропаганда и активное содействие соблюдению профессиональных стандартов для организаций и частных практиков, работающих в области психологических услуг»

Во ФГОС по направлению подготовки 030301 Психология служебной деятельности, мы опять видим то, что уже обсуждалось по направлению подготовки 030300 Психология: в Разделе 4 (подраздел 4.3.), где выделяются виды профессиональной деятельности, «психологического просвещения» (или чего-нибудь подобного) нет. Но надежду на то, что его можно включить сюда даёт уже выделенный выше текст о том, что конкретные виды профессиональной деятельности определяются высшим учебным заведением совместно с заинтересованными работодателями. В подразделе 4.4., где сформулированы профессиональные задачи специалиста, тоже нет понятия «психологическое просвещение», но есть такие задачи, решение которой скрыто предполагает именно этот вид деятельности:

- «формирование установок в отношении здорового образа жизни, гармоничного развития, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления профессиональных и жизненных трудностей»;

- «распространение информации о роли психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья, в процессах воспитания и образования, служебной и организационной деятельности, коммуникации»

В подразделе 5., где определены компетенции, которыми должен обладать выпускник, отмечается, что в педагогической деятельности он должен обладать «... способностью осуществлять пропаганду психологических знаний среди сотрудников, военнослужащих и иных лиц (ПК-26)»

Итак, всё вышеописанное показывает, что разработчики ФГОС, очень по-разному оценивают значение психологического просвещения как вида профессиональной деятельности психолога: от выделения его вида профессиональной деятельности и подробного описания содержания тех задач, которые решаются в данном виде работы до почти полного игнорирования его в содержании образовательного стандарта. Это достаточно странно, т.к. этот вид работы указан в тех документах, которые были созданы еще в годы становления психологической службы, практической психологии. В учебниках, по которым готовятся специалисты практикоориентированных сфер психологии, есть целые разделы, посвящённые данному виду работы.

Опираясь на проведённый выше анализ, можно говорить о том, что существует необходимость пересмотра и переработки содержания всех ФГОС по указанным выше

специальностям. Хочется надеяться на то, что те, кто будет организовывать такую работу, создадут некую унифицированную модель/схему, в которой будет чётко определено содержание и виды работы специалистов в сфере практикоориентированных психологических специальностей. Это позволит избежать «выпадения» тех или иных видов профессиональной деятельности из конкретных ФГОС, так же, как и раскрывать подробное содержание тех профессиональных задач, которые решаются в данном виде работы. Такую необходимость диктует и содержание утверждённых и вступающих в силу профессиональных стандартов (ПС).

Обратимся к содержанию утверждённых профессиональных стандартов по практикоориентированным специальностям в области психологии.

Начнём с ПС «Педагог-психолог», т.к. ранее мы уже отмечали, что именно в области образования практическая психология представлена наиболее ярко и полно. Здесь «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» входит в перечень трудовых функций. Такого рода работа включена в содержание нескольких трудовых функций, раскрываемых в разделе III ПС «Педагог-психолог» следующим образом:

- в подразделе 3.1.1., где описывается трудовая функция «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ», в числе необходимых умений указывается «Разрабатывать и реализовывать дополнительные образовательные программы, направленные на развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родителей (законных представителей) обучающихся»

- в подразделе 3.1.2., где описывается трудовая функция «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», в числе необходимых умений указывается «Владеть приемами повышения психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), педагогов, преподавателей и администрации образовательной организации»

- в подразделе 3.1.2., где описывается собственно трудовая функция «Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса» ее содержание раскрывается в представленной ниже таблице (см Табл. 1)

Таблица 1

Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса

Трудовые действия	Ознакомление педагогов, преподавателей и администрации образовательных организаций с современными исследованиями в области психологии дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского возраста
	Информирование субъектов образовательного процесса о формах и результатах своей профессиональной деятельности
	Ознакомление педагогов, преподавателей, администрации образовательных организаций и родителей (законных представителей) с основными условиями психического развития ребенка (в рамках консультирования, педагогических советов)
	Ознакомление педагогов, преподавателей и администрации образовательных организаций с современными исследованиями в области профилактики социальной адаптации
	Просветительская работа с родителями (законными представителями) по принятию особенностей поведения, миропонимания, интересов и склонностей, в том числе одаренности ребенка
	Информирование о факторах, препятствующих развитию личности детей, воспитанников и обучающихся о мерах по оказанию им различного вида психологической помощи
	Ведение профессиональной документации (планы работы,

	протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты)
Необходимые умения	Осуществлять психологическое просвещение педагогов, преподавателей, администрации образовательной организации и родителей (законных представителей) по вопросам психического развития детей и обучающихся
	Разрабатывать и реализовывать программы повышения психологической компетентности субъектов образовательного процесса, работающих с различными категориями обучающихся
	Применять методы педагогики взрослых для психологического просвещения субъектов образовательного процесса, в том числе с целью повышения их психологической культуры
	Владеть навыками преподавания, ведения дискуссий, презентаций
Необходимые знания	Задачи и принципы психологического просвещения в образовательной организации с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся
	Формы и направления, приемы и методы психологического просвещения с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся
	Основы педагогики, формы и способы обучения взрослых участников образовательного процесса, работающих с различными категориями обучающихся
	Международные нормы и договоры в области прав ребенка и образования детей
	Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка
	Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности
	Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования

Далее рассмотрим ПС деятельности специалиста «Психолог в социальной сфере». Здесь мы тоже видим, что психологическое просвещение входит в перечень трудовых функций и обозначено как «Организация работы по созданию системы психологического просвещения населения, работников органов и организаций социальной сферы». Так же, как и в предыдущем стандарте профессиональной деятельности, такого рода работа включена в содержание нескольких трудовых функций, и сформулирована в разделе III в разных из них следующим образом:

«- работа по психологическому просвещению и привлечению внимания населения к проблемам клиентов;
- вести психологическую просветительскую деятельность среди населения;
- проведение бесед (лекций), направленных на просвещение клиентов
- привлечение к психологическому просвещению граждан, успешно завершивших программы психологической помощи».

Как отдельная трудовая функция психологическое просвещение представлено и раскрыто по содержанию в разделе 3.1.7. «Организация работы по созданию системы психологического просвещения населения, работников органов и организаций социальной сферы» (см Табл. 2)

Таблица 2.

Психологическое просвещение населения, работников органов и организаций социальной сферы

Трудовые действия	Разработка плана психологического просвещения населения, работников органов и организаций социальной сферы
	Доведение до сведения государственных и муниципальных органов, организаций социальной сферы информации о перечне психологических услуг и возможности их получения
	Разработка рекомендаций для работников органов и организаций социальной сферы по психологическому просвещению с учетом конкретных задач, решаемых ими
	Организация волонтерских проектов и программ, ориентированных на повышение мотивации в получении психологической помощи
	Подготовка для СМИ информации о психологических услугах в социальной сфере (ролики, передачи на теле- и радиоканалах и т. д.)
	Проведение групповых и индивидуальных информационных консультаций о возможности получения психологических услуг
	Привлечение к психологическому просвещению граждан, успешно завершивших программы психологической помощи
	Обобщение и оценка результатов работы по психологическому просвещению в целях формирования рекомендаций для ее совершенствования
	Учет проведенных работ
Необходимые умения	Анализировать обращения и запросы населения, органов и организаций социальной сферы для корректировки программ психологического просвещения
	Разрабатывать и согласовывать регламенты с органами и организациями социальной сферы
	Использовать результаты мониторинга психологической безопасности и комфортности среды при разработке плана психологического просвещения и проведения информационных консультаций
	Подбирать и разрабатывать инструментарий для оценки результативности работы по психологическому просвещению и возможностям оказания психологических услуг
	Использовать разные формы и методы психологического просвещения, в том числе активные методы (игры, упражнения, тренинги)
	Грамотно, доступно любым слоям населения излагать информацию о психологических услугах
	Создавать наглядные материалы для психологического просвещения
	Преодолевать коммуникативные, образовательные, этнические, конфессиональные и другие барьеры в проведении психологического просвещения
	Оценивать результативность психологического просвещения, не нарушая этических норм и прав человека

	Владеть современными технологиями работы с информацией, сетевыми ресурсами, информационными системами и программами
	Вести документацию и служебную переписку
Необходимые знания	Задачи, решаемые конкретными органами и организациями социальной сферы
	Социальная психология, психология малых групп
	Национальные и региональные особенности быта и семейного воспитания (народные традиции, этнокультурные и конфессиональные особенности воспитания)
	Психология семьи, консультирования семьи, кризисов семьи
	Проблемы социализации, социальной адаптации и дезадаптации, характеристики социальной среды
	Современные направления молодежных движений
	Основы безопасности жизнедеятельности человека и окружающей среды
	Психология кризисных состояний, рискология
	Психология экстремальных ситуаций, психология горя, потери, утраты
	Документоведение

Как видно из представленных в таблицах текстов, здесь, к сожалению, нет единства, как в формулировке самой функции, так и описания её содержания. С одной стороны, его и не должно быть в принципе, т.к. содержание всегда будет связано со спецификой сферы, в которой реализуется данный вид работы практического психолога. Однако, сравнивая эти два стандарта профессиональной деятельности по критерию соответствия её предметному содержанию, трудно не заметить, что в ПС «Педагог-психолог» содержание трудовых действий не только точно конкретизировано, но и отражает специфику предметного поля практической психологии. В то время, как в ПС деятельности специалиста «Психолог в социальной сфере» содержание трудовых действий слабо связано со спецификой предметного поля практической психологии и скорее отражает организационные аспекты этой деятельности, чем сугубо профессиональные, собственно психологические. То же можно сказать и о содержании раздела «Необходимые знания».

Завершая наше обсуждение отметим, что важно при этом учитывать следующее:

«При реорганизации психологического образования в системе педагогических университетов в его состав необходимо добавить новые компоненты, связанные с задачами психологического просвещения населения и повышения психологической компетентности всех тех, кто реально включен в формирование образовательной среды. Речь идет о модернизации и разработке инновационных программ психологического просвещения всех заинтересованных участников (stakeholders) образовательного процесса: руководителей органов государственного и муниципального управления, педагогов, родителей и учащихся» [6, с.12]

Итак, мы можем констатировать следующее:

- преодоление трудностей, связанных с развитием в России практической психологии, в частности – с реализацией задач по психологическому просвещению, во многом будет зависеть от решения ключевых вопросов методологии данной области психологии и, как следствие - методологии подготовки специалистов для данной области (впрочем, как и по другим видам работы практического психолога.);

- в контексте требований стандартов профессиональной деятельности очевидно, что требуется пересмотр в целом ФГОС по практикоориентированным психологическим специальностям. В новых образовательных стандартах психологическое просвещение как вид профессиональной деятельности психолога должно быть представлено по всем направлениям и включать содержание тех профессиональных задач, которые решаются в

данном виде работы в соответствии со спецификой предметного поля практической психологии;

- концепция профессиональных стандартов (ПС) и их нормативные основания позволяют постоянно их совершенствовать. В этом плане очевидно, что они уже нуждаются в переработке, Тем, кто будет это делать по практикоориентированным специальностям в области психологии, потребуется изначально привести в соответствие содержание трудовых действий, необходимых навыков и знаний со спецификой предметного поля практической психологии;

- приведение ФГОС и ПС в соответствие со спецификой предметного поля практической психологии позволит специалистам на местах профессионально грамотно и, как следствие, эффективно выбирать/создавать и применять способы и формы психологического просвещения, отвечающие требованиям тех задач, которые они решают в той или иной сфере человеческой деятельности, в тех или иных учреждениях. Важно подчеркнуть, что речь идёт о задачах, которые не выходят за пределы предметного поля практической психологии и, в то же время, соответствуют требованиям, предъявляемым заказчиками такой работы.

Литература

1. *Дубровина И.В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования. Москва: МПСУ, 2014.
2. *Забродин Ю.М.* Проблемы разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т.1. № 2.
3. *Пахальян В.Э.* Психологическое просвещение в работе практического психолога: трудности и ресурсы эффективности // Психология и школа. 2012. № 3. С. 54–72
4. *Пахальян В.Э.* Психопрофилактика в практической психологии образования: методология и организация. М.: ПерСэ, 2003; Саратов: Издательство «Вузовское образование», 2015.
5. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Сфера. 2000. С. 58–596.
6. *Рубцов В.В., Забродин Ю.М.* Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда // Вестник практической психологии образования. 2012. №3. С. 3–13
7. *Семикин В.В.* Психологическая культура в образовании человека. С-Петербург.: Издательство «Союз», 2002. 156 р.
8. *Шкадов В.М.* Психологическое знание как фактор профилактики профессионального выгорания специалистов социомных профессий. Материалы V Съезда РПО. Том 2. М. 2012. С. 85–86

Psychological Education in the Context of the Professional Standard for Teachers and Professional Standards

Zabrodin Yu. M.,

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Vice Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: zabrodinym@mgppu.ru

Pakhalyan V.E.,

PhD (Psychology), Professor, Scientific editor of the journal "Psychological Science and Education", vicp2007@yandex.ru

Materials are presented that allow to identify the main problems of training psychologists for work on psychological education in the context of the professional standard for teachers requirements and approved standards of professional activity. The connection of a number of questions of the methodology of practical psychology and those problems that the specialist in this field solves during the implementation of the work on psychological enlightenment is shown. A detailed analysis of the main content of existing and existing the professional standard for teachers, those aspects of it that determine the list and nature of the types of specialist's work, as well as the already approved standards of professional activity in practice-oriented psychological specialties in relation to labor function, reflecting those aspects of his work that relate to psychological enlightenment. The main issues concerning improvement of the professional standard for teachers and standards of professional activity are highlighted. Methods for their solution are proposed, the application of which will help in the work on new the professional standard for teachers and improvement of the standards of professional activity.

Keywords: Psychological education; Methodology of practical psychology; Professional readiness to work on psychological education; Standards of professional activity (professional standards)

References

1. Dubrovina I.V. *Prakticheskaya psikhologiya v labirintah sovremennogo obrazovaniya* [Practical psychology in the labyrinths of modern education]. Moscow: Publ. MPSU, 2014.
2. Zabrodin Ju.M. Problemy razrabotki prakticheskoi psikhologii [Problems of the development of practical psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1980. Vol. 1, no. 2.
3. Pahal'yan V.Je. Psikhologicheskoe prosveshhenie v rabote prakticheskogo psikhologa: trudnosti i resursy effektivnosti [Psychological education in the work of a practical psychologist: difficulties and resources of effectiveness]. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and school], 2012, no. 3, pp. 54–72.
4. Pahal'yan V.Je. Psihoprofilaktika v prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: metodologiya i organizaciya [Psychoprophylaxis in the practical psychology of education: methodology and organization]. Moscow: Publ. PerSe, 2003; 2-ed. Saratov: Publ. «Vuzovskoe obrazovanie», 2015
5. Dubrovina I.V. (ed.) *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. Moscow: Publ. "Sphere", 2000, pp. 58–59

6. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M. Kompetentnostnyj podhod kak konceptual'naya osnova svyazi professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo truda [Competence approach as a conceptual basis for linking vocational education and professional work]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2012, no. 3, pp. 3–13.

7. Semikin V.V. Psihologicheskaya kul'tura v obrazovanii cheloveka [Psychological culture in human education]. Saint Petersburg: Publ. Soyuz, 2002. 156 p.

8. Shkadov V.M. Psikhologicheskoe znanie kak faktor profilaktiki professional'nogo vygoraniya specialistov socionomnyh professii [Psychological knowledge as a factor in preventing professional burnout of specialists in socionic professions]. *Materialy Pyatogo S'ezda RPO* [*Materials of the Fifth Congress of Russian Psychological Society*]. Vol. 2. Moscow, 2012, pp. 85–86.