

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

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

**2018. Том 10. № 2
2018. Vol. 10, no. 2**

Название статей, авторы, рубрики	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Долгова Е.А., Хивилова Д.А. Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка В.М. Бехтерева (1921-1925): теоретическое и прикладное значение	1–10
Зак А.З. Условия формирования познавательных метапредметных результатов у младших школьников	11–20
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)	21–42
Деркачев П.В., Мельник В.П. Эффективный контракт как фактор управления трудовой мотивацией временного педагогического персонала детского лагеря (на примере «Артека»)	43–54
Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н. Профессионально-общественные механизмы оценки квалификации педагогических работников	55–63
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста	64–76
Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии	77–87
Маслова А.А. Диалог подростка с виртуальным собеседником как опосредствование в развитии коммуникативной компетентности	88–102
Ивахненко О.Н., Смольянинова В.А. Особенности креативности и концептуального мышления у студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия» (инженеры-когнитологи)	103–113
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
Дорофеев В.А., Мочалова Ю.А. Позитивная и негативная амбивалентность доверия преподавателю у студентов при разных стилях педагогического руководства	114–124
Мартюшова Я.Г., Лыкова Н.М. Организация рефлексивно-оценочной деятельности студентов университетов средствами электронного учебника	125–134
Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования	135–147

Contents of e-journal "Psychological-Educational Studies #2-2018

Columns, Aarthors, Papers	Pages
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Dolgova E.A., Hivinova D.A. V.M. Bekhterev`s Pedagogical Institute for Social Breeding and Research of the Normal and Defective Child (1921-1925): Theoretical and Applied Value	1–10
Zak A.Z. Conditions of Formation of Cognitive Meta-Subject Results in Younger Schoolchildren	11–20
PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY	
Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)	21–42
Derkachev P.V., Mel`nik V.P. Effective Contract as the Factor to Govern of Work Motivation of Temporary Pedagogical Staff of the Health Camp for Children (on Example of the Federal State Budget Institution 'Artek')	43–54
Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapkina M.E., Volkova A.A., Katrenko O.N., Kocherejko S.S., Odintsova N.N. Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of Educators	55–63
EMPIRICAL RESEARCH	
Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. The Relationship of Subjective Well-being with Regulatory and Personality Characteristics in the Primary School Age Children	64–76
Meshkova N.V. Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression	77–87
Maslova A.A. Dialogue of Teenager with a Virtual Interlocutor as Mediation in the Development of Communicative Competence	88–102
Ivakhnenko O.N., Smolyaninova V.A. Features of Creativity and Conceptual Thinking of Students Studying in the Direction of "Software Engineering "(Engineers- Kognitologs)	103–113
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Dorofeev V.A., Mochalova Y.A. Positive and Negative Ambivalence of Trust to the Teacher Between Students with Different Styles of Pedagogical Leadership	114–124
Martyushova Ya.G., Lykova N.M. Organization of Reflexive-evaluative Activity of University Students by Using the Learning Management System	125–134
Ulyanina O.A. Competence approach in the scientific paradigm of Russian education	135–147

Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка В.М. Бехтерева (1921–1925): теоретическое и прикладное значение

Долгова Е.А.,

кандидат исторических наук, доцент, Центр междисциплинарных гуманитарных исследований, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ), Москва, Россия, dolgova-evg@rambler.ru

Хивинова Д.А.,

аспирант, Учебно-научный Мезоамериканский центр им. Ю.В. Кнорозова, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ), Москва, Россия, hivinova.daria@ya.ru

Для цитаты:

Долгова Е.А., Хивинова Д.А. Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка В.М. Бехтерева (1921-1925): теоретическое и прикладное значение [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 1–10 doi: 10.17759/psyedu.2018100201

For citation:

*Dolgova E.A., Hivinova D.A. V.M. Bekhterev's Pedagogical Institute for Social Breeding and Research of the Normal and Defective Child (1921-1925): Theoretical and Applied Value [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 1–10 doi: 10.17759/psyedu.2018100201. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В статье освещается история одной из интересных образовательных институций начала 1920-х гг. – Педагогического института социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка, действовавшего в составе Психоневрологической академии В.М. Бехтерева в 1921–1925 гг. Обращаясь к неопубликованной делопроизводственной документации из фондов Центрального государственного архива Санкт-Петербурга, Государственного архива Российской Федерации, авторы реконструируют историю создания и особенности функционирования Института, исследуют его научно-образовательную программу и возможности ее реализации на практике, характеризуют состав и динамику обучения слушателей, делают акцент на установлении взаимосвязи Института и других учреждений и лабораторий Психоневрологической академии, обеспечивавших его функционирование инфраструктурно. Авторы делают вывод о том, что Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка стал интересным опытом увязки теоретических исследований и прикладных разработок в пространстве экспериментальной педагогики 1920-х гг. В основу институции были положены классические психоневрологические теории, с одной стороны, и идеи учения В.М. Бехтерева – рефлексологии (индивидуальной и коллективной) – с другой. Предложенная в итоге образовательная программа отличалась от существующих на тот момент и предполагала внимание к трудовому элементу воспитания и приоритет практических занятий над теоретическими. Последнее отвечало насущным задачам, поставленным перед научным сообществом, и оказалось

Долгова Е.А., Хивинова Д.А. Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка В.М. Бехтерева (1921-1925): теоретическое и прикладное значение
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 1–10.

Dolgova E.A., Hivinova D.A. V.M. Bekhterev's Pedagogical Institute for Social Breeding and Research of the Normal and Defective Child (1921-1925): Theoretical and Applied Value
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 1–10.

востребованным в начале 1920-х: проект получил государственное финансирование и поддержку. Хотя идея Института оказалась нежизнеспособной, она отражает яркую, противоречивую и интересную эпоху экспериментальной науки в 1920-е гг.

Ключевые слова: В.М. Бехтерев, А.С. Грибоедов, коррекционная педагогика, одаренность, лаборатории, прикладные исследования, борьба с беспризорностью, экспериментальная педагогика.

Одной из интересных образовательных инициатив на рубеже 1920-х гг. стало создание выдающимся русским психологом, психиатром, физиологом Владимиром Михайловичем Бехтеревым Педагогического института социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка в составе руководимой им Психоневрологической академии. Учреждение и функционирование этой институции в 1921–1925 гг. позволило реализовать на практике многие из идей В.М. Бехтерева о воспитании ребенка, высказанных им еще до 1917 г. [1; 19].

Идея создания института возникла у В.М. Бехтерева при тесном сотрудничестве с его учеником А.Ф. Лазурским (1874 –1917). Признавая вклад ученика, В.М. Бехтерев писал: «им разработан особый метод психологического исследования; т.н. «естественный эксперимент», примененный главным образом к изучению детей школьного возраста [8, л. 7-7об]. Учреждение же Института стало возможным только после 1917 г. в условиях государственного субсидирования науки и поддержки идей и проектов В.М. Бехтерева новой властью [9].

Открытие Института состоялось в 1921 г. В качестве кандидатур на должности руководящего состава были предложены: ректор – профессор Психоневрологического института и глава подотдела Охраны здоровья детей Губернского отдела здравоохранения (Губздравотдел) в Петрограде А.С. Грибоедов, проректоры – А.К. Борсук и А.А. Матушак [12, л. 7-7об]. Отсутствие имени В.М. Бехтерева среди кандидатур не удивительно: он являлся президентом Психоневрологической Академии, в состав которой и вошел новый Институт. Однако именно В.М. Бехтерев председательствовал на заседании Совета института 3 июня 1921 г., по факту контролируя процесс выборов руководящего состава – его сторонников. Все три кандидатуры были избраны практически единогласно: лишь один голос против получил А.А. Матушак [11, л. 2].

Как строился образовательный процесс в Педагогическом институте социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка?

В Уставе Института отмечалось, что целью его создания была подготовка «воспитательного персонала в детские учреждения для нормальных и дефективных детей» [7, л. 18об]. Считая воспитание возможным лишь в случае, когда оно основано на глубоком знании природы ребенка, учредители положили в основу учебного плана социологический и биологический подходы [13, л. 26об]. Идейным лозунгом Института стала фраза: «Через изучение личности ребенка к воспитанию гражданина и оздоровлению общества» [13, л. 12]. В соответствии с настроением эпохи, отмечалась важность трудового подхода к воспитанию и приоритет практических занятий над теоретическими.

На момент своего учреждения Институт состоял из Педологического факультета и Факультета детской дефективности [7, л. 18об-19]. Позднее открылся Основной факультет [13, л. 3]. Также была предпринята попытка организации Отделения физического воспитания и трудовых процессов, однако она не была успешной в силу недостатка слушателей [13, л. 30об]. В числе преподавателей Института были П.А. Сорокин [11, л. 4], Н.Н. Бахтин [11, л. 4], А.Г. Иванов-Смоленский [12, л. 122], В.Н. Сорока-Росинский [13, л. 68], Л.Г. Оршанский, В.Н. Рабинович, В.А. Вагнер, С.И. Поварнин, В.Н. Мясищев [10, л. 7] и др.

Все вновь поступающие студенты определялись на Основной факультет, где они в течение двух лет обучались биологическим и общественным наукам. Согласно учебному плану, на I курсе изучались следующие предметы: «Основы физики и химии», «Биология», «Анатомия», «Общая психология» и др. На II курсе слушателям преподавали физиологию, анатомию и физиологию нервной системы, педагогику, физическое образование, патологическую педагогику, здравоохранение, педагогическую антропологию и др. [6, л. 3-Зоб]. Одновременно с теоретическим изучением дисциплин слушатели применяли полученные знания и на практике, работая в детских учреждениях Психоневрологической академии: они преподавали методику трудовых процессов, музыку и пение, рисование и лепку, подвижные игры и гимнастику, выразительную речь и постановку голоса, пропедевтику ручного труда [6, л. 3].

Освоив теоретически и практически объем знаний Основного факультета, студент уже был в состоянии при переходе на третий курс определить свою будущую специальность. Специализация предполагалась либо по Педологическому факультету (педологическое и психолого-рефлексологическое отделение), либо по Факультету детской дефективности. На Педологическом факультете на III и IV курсах преподавались общие предметы – история педагогических идей и народного образования, экспериментальная педагогика, возрастная психология, школьная гигиена, детская психопатология и патологическая педагогика; и специальные – методический курс психологии, экспериментальная психология, частная рефлексология (коллективная, зоорефлексология, рефлексология детства), педагогическая антропология, патологическая психология с основами психиатрии и др. [6, л. 7-7об]. Специализация на Факультете детской дефективности начиналась с IV курса и разделяла слушателей по четырем отделениям – психической дефективности, сурдопедагогики, тифлопедагогики и правовой защиты детства [13, л. 27-29об]. Для студентов этого факультета предполагалась необходимость параллельных практических занятий в специальных медико-педагогических клиниках Института [13, л. 32].

Таким образом, особенностью образовательной программы Института были, во-первых, ее безусловно инновационный, авторский характер (она базировалась на учении рефлексологии В.М. Бехтерева), и, во-вторых, тесная увязка теоретических знаний с возможностью применения их на практике. Последнее обеспечивалось наличием научной инфраструктуры – оборудованных лабораторий и воспитательных учреждений.

Инфраструктура Педагогического института социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка

Успешность функционирования Института обуславливалась его положением в составе Психоневрологической академии и возможностью для слушателей и преподавателей пользоваться инфраструктурой и техническими возможностями последней. В ее состав входили Институт по изучению мозга и психической деятельности, Психолого-рефлексологический институт, Детский исследовательский институт, Институт морального воспитания, Центральная вспомогательная школа для умственно отсталых, Вспомогательная школа для дефективных детей, Отофонетический институт, Институт слепых, Петроградский институт глухонемых и др. Аналогов многих из этих заведений учебно-воспитательного типа не было не только в СССР, но и в европейских странах.

Прежде всего, слушатели и преподаватели Института могли пользоваться лабораториями Института по изучению мозга и психической деятельности и его библиотекой [13, л. 40]. Характер проводившихся там исследований был разнообразен – начиная от исследования памяти и мышления у детей различного возраста и заканчивая изучением лечения разных форм зависимости и неврозов. К сожалению, эксперименты

часто тормозились по причине отсутствия отопления, электричества, подопытных животных, некоторых приборов и реактивов (отдельные из них можно было купить лишь за границей, о чем свидетельствуют многочисленные прошения В.М. Бехтерева в Наркомпрос [8, л. 121, 123, 126]). По этой причине практическая работа часто сводилась к публикации докладов о новых методах изучения особенностей развития человеческого организма и психики [3, с. 472].

Исследования в Патолого-рефлексологическом институте были более успешными. При институте имелась клиника с Психоневротическим и Наркоманическим отделениями, а также детская психиатрическая клиника на 30 кроватей. Помимо объективного изучения различных форм заболеваний личности, включая все сопредельные с ними заболевания в виде психоневрозов и наркомании, слушатели имели возможность реальной врачебной практики – лечения больных в нескольких отделениях, вмещавших в общей сложности 150 человек, с лабораториями и кабинетами для различных методов физио- и психотерапии [2].

В Детском обследовательском институте слушатели могли проводить научные исследования по вопросам врачебной педагогики, изучению особенностей интеллекта и характера детей, а также различных видов детской одаренности. С точки зрения практических исследований в данных лабораториях проводились амбулаторные и стационарные обследования детей, у которых наблюдались трудности в обучении и воспитании.

Специализация Института морального воспитания заключалась в изучении причин порочного, социально неприемлемого поведения детей, рецидивов антисоциальных проявлений в детском возрасте и их лечения с проведением психиатрической диагностики. При Институте имелся интернат на 100 человек, он состоял из двух отделений врачебно-испытательного и специального [2].

В Центральной вспомогательной школе для дефективных детей существовали возможности для теоретической разработки новых методов воспитания умственно отсталых детей. Также учреждение готовило педагогический персонал для работы с детьми с особенностями развития. При школе имелись детский сад на 35 человек, школа на 95 человек, интернат на 120 человек и профессиональные классы с мастерскими для дальнейшей социализации детей с особенностями развития [2].

В Отофонетическом институте, Институте слепых, Петроградском институте глухонемых слушатели работали с пациентами-детьми с физическими особенностями, обучаясь навыкам тифло- и сурдопедагогики [2].

Собственный интернат на 80 детей с отделением детского сада, школьной и индивидуальной группами, лазаретом, психологической лабораторией имелся и при самом Институте социального воспитания нормального и дефективного ребенка [2].

Техническое оснащение Института осуществлялось в трудных условиях растущей инфляции: отпущенных средств государственного субсидирования порой оказывалось недостаточно. В делопроизводственной документации встречаются жалобы, например: «Институт просил об ассигновании 25 000 рублей на оборудование анатомического театра. Сумма эта была отпущена, (когда же она дошла) едва составляла десятую часть потребности» [13, л. 46]. Тем не менее Институт успешно функционировал – отчеты о его работе публиковались в отраслевом издании «Вопросы изучения и воспитания личности», в журнале «Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка» [4] и в казанском сборнике «Вопросы психофизиологии, рефлексологии гигиены труда» [5].

Таким образом, слушатели Института имели возможность практической работы во врачебно-воспитательных учреждениях для дефективных детей в составе Психоневрологической академии. При этом зачастую сфера их исследований затрагивала не только вопросы коррекционной педагогики, но и проблему изучения обычного ребенка – диагностики его способностей и уровня одаренности – только изучая норму, можно было охарактеризовать отклоняющееся поведение последнего. Результаты исследований публиковались в отраслевых изданиях Психоневрологической академии.

Кто учился в Институте нормального и дефективного ребенка?

Успешность образовательной инициативы В.М. Бехтерева иллюстрирует популярность Института среди желающих получить высшее образование в начале 1920-х гг. Особенно большой поток слушателей наблюдался в 1923 г. – общая численность абитуриентов составила более 700 человек, причем значительная часть соискателей была откомандирована из самых разнообразных мест СССР и по большей части уже имела педагогический стаж [13, л. 33]. Среди учреждений, направивших абитуриентов на обучение, в анкетах указаны Наркоматы просвещения Москвы, Татарской республики, Армении, Дагестанской области, области Коми. К сожалению, практические навыки работы в школах были основным достижением поступавших: общий уровень их знаний, по оценке экзаменационных комиссий, у 75% соответствовал знаниям средней школы и лишь у 25% был выше [6, л. 3-3об]. Из 294 абитуриентов зачислено в указанный год приема 246 слушателей [6, л. 3-3об], они держали письменные и устные испытания по русскому языку и литературе, математике, физике, биологии, обществоведению и политграмоте.

С приемом 1923 г. число слушателей составило свыше 700 человек, они рассредоточивались на Педологическом, Дефективном и Основном факультетах. Распределение слушателей по курсам и специальностям приведено в таблице.

Таблица

Список факультетов и отделений Педагогического Института социального воспитания нормального и дефективного ребенка с указанием числа студентов: 1 октября 1923 г.

Наименование факультета и отделений	I курс	II курс	III курс	IV курс	Всего
Основной факультет	314	153			467
Педологический факультет: педологическое отделение			22	9	31
Педологический факультет: отделение физического воспитания	28 ¹	2	16		46
Психолого-рефлексологический факультет			18	55	73
Факультет детской дефективности			97	29	126
Всего	342	155	153	93	743

Источник: Расчеты авторов на основе: Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 3977. Оп. 1. Д. 2157. Л. 71.

Слушателей было так много, что социальная инфраструктура Института не вполне справлялась с их притоком. В докладной записке председателя жилищной комиссии

1 С учетом влившихся в 1923 г. слушателей закрытого Института физической культуры. ЦГА СПб. Ф. 3977. Оп. 1. Д. 2157. Л. 30об.

Мошковой отмечалась переуплотненность трех имеющихся студенческих общежитий (проживание 250 человек при предельной норме в 200) [12, л. 37]. Теснота была не единственной проблемой проживавших: в этом же документе было написано о недостатке дров для отопления и температуре в комнатах от 4 до 6 градусов [12, л. 37]. Тем не менее высокая мотивация слушателей обуславливала их активность в учебной и внеучебной работе Института.

Внеучебная жизнь слушателей Института нормального и дефективного ребенка: от инспекций к научным кружкам

В центре внимания Института нормального и дефективного ребенка оказался ряд вопросов и сюжетов, актуализированных в 1920-е гг. историческими обстоятельствами его создания – Революцией 1917 г., Гражданской войной, социально-экономическими трудностями Военного коммунизма и их последствиями – беспризорностью, повышением уровня детской смертности (в том числе от голода), ростом детской преступности. Именно эти проблемы, по мысли учредителей, должны были решать выпускники Института – их аналитикой и практической разработкой они занимались еще в период обучения.

Интересно, что зачастую инициатива практической работы исходила от самих студентов. Так, в 1922–1923 гг. работала добровольческая детская инспекция – дружина по борьбе с детской беспризорностью. Она объединила усилия 66 слушателей Института. В центре работы находилась борьба с детской проституцией, рецидивистами-налетчиками, незаконной эксплуатацией детского труда; среди прочих мер была и борьба с владельцами кинематографов, демонстрирующих детям неподобающие возрасту кинофильмы. Кроме того, члены дружины посещали ночлежные и притонные места [13, л. 12]. Документы рисуют страшные картины начала 1920-х гг.: «Лиговка. Около Ник(олаевской) ж(елезной) д(ороги) – притонная чайная «Наша деревня», отправлена в приемный пункт девочка 17 лет, взята из рук пьяного гр(ажданина) из Шлиссельбурга, отравлена кокаином, простужена, упорно скрывает свой возраст и адрес < ... > Зброшенный пустой, полуразваленный дом, масса тряпья, постель, живет три человека – 12-14 и 15 лет – от вас не «ухрюю», а оттуда – надо понимать из «приемника» – был неоднократно, все равно «ухрюю» и действительно, на четвертый день, спустились с третьего этажа по трубе, приемный пункт на Конюшенной, 1» [13, л. 12]. В результате действий инспекции было спасено около 250–260 детей. Деятельность инспекции заложила основы кружка детской криминологии под руководством П.И. Люблинского и А.С. Грибоедова.

Другим кружком был семинар Е.А. Гуревича по этической дефективности ребенка. В центре внимания его слушателей находились проблемы детской проституции, влияния голода на организм ребенка, детской преступности, болезни речи ребенка и т. д. [13, л. 11]. Проблемами выявления детской одаренности занимался кружок по изучению детской психопатологии под руководством А.С. Лазурского [12, л. 28].

Активность слушателей во внеучебной работе, с одной стороны, иллюстрирует острую актуальность образовательного учреждения в социальном и научном пространстве 1920-х гг., а с другой – свидетельствует о высокой мотивации студентов и преподавателей Института и о востребованности его образовательной программы.

Институт нормального и дефективного ребенка: от Психоневрологической Академии к Ленинградскому государственному педагогическому институту им. А.И. Герцена

Завершение работы Педагогического института социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка связано с судьбой Психоневрологической академии.

Внимание власти к проектам В.М. Бехтерева имело своей оборотной стороной бесчисленные проверки и далеко не всегда отзывы ревизирующих были положительными. Так, в докладной записке С.С. Халатова в Петроградский отдел научных учреждений от 3 июля 1921 г. отмечалось: «с образованием учреждений социального воспитания и организацией и открытием детских приютов для дефективных детей, во главе которых встали врачи невропатологи и психиатры (бехтеревцы), появился ряд своеобразных учреждений», (дублирующих функции). Отмечая гигантоманию и «размах», автор записки предлагал оказать В.М. Бехтереву содействие, но «указать ему, что впредь до окончательного самостоятельного налаживания работы в этих учреждениях, дальнейшее расширение их и проектирование широких объединяющих перспектив является в данное время нежелательным» [7, л. 35об-36]. В «гигантомании» и «разнородности учреждений» при «отсутствии связи между ними» обвиняли Психоневрологическую академию и в 1922 г.: автор отчета писал о том, что «деятельность Академии ... мог бы с таким же успехом выполнять комитет или даже общество для заслушивания как научных докладов, так и обсуждения организационных вопросов. Создавать для этого учреждение со штатом служащих и называть это Академией ... обходится государству дорого» [7, л. 120об]. Сложной и конфликтной была проверка объединенной комиссии Рабкрина, Наркомфина, Главнауки и Союза Просвещения, в 1923 г. неожиданно выявившей отсутствие «всякой деятельности» в Институте мозга с целью сокращения штатного расписания [7, л. 238, 289-292]. В последнем случае даже возник межведомственный конфликт – Рабкрин и Наркомфин обвиняли Институт мозга в «бездеятельности», Главнаука считала работу Института «полезной», указывая на «отсутствие необходимого оборудования» и на то, что «науки, разрабатываемые в Академии, находятся в периоде своей разработки и развития не только в России, но и за границей» [7, л. 296].

Эти проверки и замечания, хотя и были порой субъективными, демонстрировали главную проблему. Психоневрологическая академия была комплексом разнородных учреждений, искусственно объединенных общим наименованием психоневрологических, и могла существовать лишь в период административного неустройства первых советских лет. Позднее возможности функционирования и взаимосвязей разнородных учреждений исчезли, а сами институции были реорганизованы, став составной частью других научных и образовательных учреждений. Комплексная история Психоневрологической академии завершилась со смертью В.М. Бехтерева в 1927 г., история же Педагогического института социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка в ее составе закончилась еще раньше: постановлением СНК РСФСР от 9 января 1925 г. и Наркомпроса РСФСР от 15 июня 1925 г. Институт был переведен в состав Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцена.

Заключение

Таким образом, Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка стал интересным опытом увязки теоретических исследований и прикладных разработок в пространстве экспериментальной педагогики 1920-х гг. В основу институции были положены классические психоневрологические теории, с одной стороны, и идеи учения В.М. Бехтерева – рефлексологии (индивидуальной и коллективной) – с другой. Предложенная в итоге образовательная программа отличалась от существующих на тот момент и предполагала внимание к трудовому элементу воспитания и приоритет практических занятий над теоретическими. Последнее отвечало насущным задачам, поставленным перед научным сообществом, и оказалось востребованным в начале 1920-х гг. – проект получил государственное финансирование и поддержку. Хотя идея Института, как и идея самой разросшейся, гигантской Психоневрологической академии,

Долгова Е.А., Хивинова Д.А. Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка В.М. Бехтерева (1921-1925): теоретическое и прикладное значение
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 1–10.

Dolgova E.A., Hivinova D.A. V.M. Bekhterev's Pedagogical Institute for Social Breeding and Research of the Normal and Defective Child (1921-1925): Theoretical and Applied Value
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 1–10.

оказалась нежизнеспособной, она отражает яркую, противоречивую и интересную эпоху экспериментальной науки в 1920-е гг.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РНФ, проект № 17-78-10202.

Литература

1. *Бехтерев В.М.* Вопросы воспитания в возрасте первого детства (в связи с постановкой его в Педологическом институте). Санкт-Петербург: тип. Б.М. Вольфа, 1909. 39 с.
2. *Бехтерев В.М.* Хроника: Институт по изучению мозга и психической деятельности, отчет о деятельности по 15 июля 1919 г. // Вопросы изучения и воспитания личности. 1919. № 1. С. 136–168.
3. *Щелованов Н.М.* Отчет о работах Института по изучению мозга и психической деятельности с июля 1919 г. по январь 1921 г. // Вопросы изучения и воспитания личности. 1921. № 3. С. 472–500.
4. Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка / под ред. А.С. Грибоедова, А.К. Борсука и В.В. Белоусова. Пг.: Госиздат, 1924. 233 с.
5. Вопросы психофизиологии, рефлексологии и гигиены труда / под ред. В.М. Бехтерева, Н.А. Миславского. Казань: Госиздат, 1923. 212 с.
6. Государственный архив Российской Федерации. Ф. А-1565. Оп. 6. Д. 302.
7. Государственный архив Российской Федерации. Ф. А-2307. Оп. 2. Д. 161.
8. Государственный архив Российской Федерации. Ф. А-2307. Оп. 2. Д. 199.
9. *Долгова Е.А.* «Проектная наука»: ученые и механизм государственной поддержки научных инициатив в постреволюционные годы // Эпоха социалистической реконструкции: идеи, мифы и программы социальных преобразований: Сб. науч. тр. / под ред. О.В. Горбачева, Л.Н. Мазур. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. С. 405–416.
10. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 3972. Оп. 1. Д. 2.
11. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 3977. Оп. 1. Д. 2055.
12. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 3977. Оп. 1. Д. 2156.
13. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 3977. Оп. 1. Д. 2157.
14. Центральный государственный архив Санкт-Петербурга. Ф. 3977. Оп. 1. Д. 2076.
15. *Byford A.* V.M. Bekhterev in Russian child science, 1900–1920th: «objective psychology» / «reflexology» as a scientific movement // Journal of the History of the Behavioral Sciences. 2016. Spring. № 52(2). P. 99–123. WOS:000373932200001.

V.M. Bekhterev's Pedagogical Institute for Social Breeding and Research of the Normal and Defective Child (1921-1925): Theoretical and Applied Value

Dolgova E.A.,

PhD (History), Associate professor, Center for Interdisciplinary Humanitarian Studies, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, dolgova-evg@rambler.ru

Hivinova D.A.,

Долгова Е.А., Хивинова Д.А. Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка В.М. Бехтерева (1921-1925): теоретическое и прикладное значение
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 1–10.

Dolgova E.A., Hivinova D.A. V.M. Bekhterev's Pedagogical Institute for Social Breeding and Research of the Normal and Defective Child (1921-1925): Theoretical and Applied Value
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 1–10.

PhD Student, Center of Mesoamerica by Yuri Knorozov, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, hivinova.daria@ya.ru

In article is covered the history of one of interesting educational institutions of the beginning of the 1920th – Vladimir Bekhterev's Pedagogical institute for social breeding and research of the normal and defective child acting as a part of Psychoneurological academy in 1921-1925. Addressing unpublished documentation from funds of the Central state archive of St. Petersburg, the State archive of the Russian Federation, authors reconstruct history of creation and feature of functioning of Institute, investigate its scientific educational program and possibilities of its realization in practice, characterize structure and dynamics of training of students, place emphasis on establishment of interrelation of Institute with other institutions and laboratories of Psychoneurological academy, providing his functioning infrastructure. Authors draw a conclusion that the Vladimir Bekhterev's Pedagogical institute for social breeding and research of the normal and defective child became useful experience of coordination of theoretical researches and applied developments in field of experimental pedagogics of the 1920th. Classical psychoneurological theories, on the one hand, and the ideas of the doctrine of V.M. Bekhterev - reflexology (individual and collective) - with another have been the basis for an institution. The educational program offered as a result differed from existing at that time and assumed attention to a labor element of education and a priority of a practical training over theoretical. The last answered the essential tasks set for scientific community and it was demanded in the early twenties: the project has got public financing and support. Though the idea of Institute was impractical, it reflects a bright, contradictory and interesting era of experimental science in the 1920th.

Keywords: Vladimir Bekhterev, Alexander Griboyedov, correctional pedagogics, endowments, laboratories, applied researches, fight against homelessness, experimental pedagogics.

Funding

This work was supported by Russian Science Foundation (RSF) № 17-78-10202.

References

1. Bekhterev V.M. Voprosy vospitaniya v vozraste pervogo detstva (v svyazi s postanovkoi ego v Pedologicheskom institute) [Issues of education at the age of the first childhood (in connection with his statement at the Pedological Institute)]. Sankt-Peterburg: Publ. B.M. Vol'fa, 1909. 39 p.
2. Bekhterev V.M. Khronika: Institut po izucheniyu mozga i psikhicheskoi deyatel'nosti, otchet o deyatel'nosti po 15 iyulya 1919 goda) [Chronicle: Institute for the Study of the Brain and Mental Activity, report on the activities of July 15, 1919)]. *Voprosy izucheniya i vospitaniya lichnosti* [Questions of studying and education of personality], 1919, no 1, pp. 136-168.
3. Shchelovanov N.M. Otchet o rabotakh Instituta po izucheniyu mozga i psikhicheskoi deyatel'nosti s iyulya 1919 g. po yanvar' 1921 goda) [Report on the work of the Institute for the Study of the Brain and Mental Activity from July 1919 to January 1921)]. *Voprosy izucheniya i vospitaniya lichnosti* [Questions of studying and education of personality], 1921, no 3, pp. 472-500.
4. Voprosy vospitaniya normal'nogo i defektivnogo rebenka [The issues of the upbringing of a normal and defective child]. Petrograd: Gosizdat, 1924. 233 p.
5. Voprosy psikhofiziologii, refleksologii i gigieny truda [Questions of psychophysiology, reflexology and occupational hygiene (1923)]. Kazan': Gosizdat, 1923. 212 p.
6. Gosudarstvennyi arkhiv Rossiiskoi Federatsii [State Archive of the Russian Federation], coll. A-1565, aids. 6, fol. 302.

Долгова Е.А., Хивинова Д.А. Педагогический институт социального воспитания и изучения нормального и дефективного ребенка В.М. Бехтерева (1921-1925): теоретическое и прикладное значение
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 1–10.

Dolgova E.A., Hivinova D.A. V.M. Bekhterev's Pedagogical Institute for Social Breeding and Research of the Normal and Defective Child (1921-1925): Theoretical and Applied Value
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 1–10.

7. Gosudarstvennyi arkhiv Rossiiskoi Federatsii [State Archive of the Russian Federation], coll. A-2307, aids. 2, fol. 161.
9. Gosudarstvennyi arkhiv Rossiiskoi Federatsii [State Archive of the Russian Federation], coll. A-2307, aids. 2, fol. 199.
9. Dolgova E.A. «Proektnaya nauka»: uchenye i mekhanizm gosudarstvennoi podderzhki nauchnykh initsiativ v postrevolyutsionnye gody ["Project science": scientists and the mechanism of state support of scientific initiatives in post-revolutionary years]. In O.V. Gorbacheva, L.N. Mazur (eds.), *Epokha sotsialisticheskoi rekonstruktsii: idei, mify i programmy sotsial'nykh preobrazovaniy* [The era of socialist reconstruction: ideas, myths and programs of social transformations]. Ekaterinburg: Publ. Ural. un-ta, 2017, pp. 405-416.
10. Central'nyi gosudarstvennyi arhiv Sankt-Peterburga [Central State Archives of St. Petersburg], coll. 3972, aids. 1, fol. 2.
11. Central'nyi gosudarstvennyi arhiv Sankt-Peterburga [Central State Archives of St. Petersburg], coll. 3977, aids. 1, fol. 2055.
12. Central'nyi gosudarstvennyi arhiv Sankt-Peterburga [Central State Archives of St. Petersburg], coll. 3977, aids. 1, fol. 2157.
13. Central'nyi gosudarstvennyi arhiv Sankt-Peterburga [Central State Archives of St. Petersburg], coll. 3977, aids. 1, fol. 2156.
14. Central'nyi gosudarstvennyi arhiv Sankt-Peterburga [Central State Archives of St. Petersburg], coll. 3977, aids. 1, fol. 2076.
15. Byford A. V.M. Bekhterev in Russian child science, 1900-1920th: «objective psychology» «reflexology» as a scientific movement. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 2016, Spring, no 52(2), pp. 99–123. WOS:000373932200001.

Условия формирования познавательных метапредметных результатов у младших школьников

Зак А.З.,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, Россия, jasmin67@mail.ru

Цель исследования – определить условия формирования у четвероклассников познавательных действий, связанных с построением способов решения проблем и с рефлексией при решении задач. Предполагалось, что освоение детьми основной образовательной программы (ООП) и авторской программы «Интеллектика» больше способствует формированию познавательных действий, чем освоение только ООП. Это связано с тем, что программа включает неучебные поисковые задачи разного рода, каждый род – несколько видов, каждый вид – несколько вариантов. При этом каждое занятие по программе включает разбор учителя с учениками задачи-образца, самостоятельное решение задач, анализ с учениками верных и неверных решений. В исследовании участвовали 117 учеников 4 класса (46 – экспериментальная группа, 71 – контрольная), 46 детей занимались по программе «Интеллектика» весь учебный год (32 занятия). Начальная и заключительная диагностика проводилась с учениками обеих групп на материале заданий авторской методики «Замещение», предназначенных для определения способа решения поисковых проблем (общий или частный) – задание 1 и рефлексии при решении задач (содержательная или формальная) – задание 2. Заключительная диагностика показала: общим способом решали задачи 63,1% детей в экспериментальной группе, 42,3% – в контрольной (различие результатов статистически значимо при $p < 0,01$); осуществили содержательную рефлексию соответственно 26,1% и 12,7% (различие значимо при $p < 0,05$). Исследование впервые показало, что программа «Интеллектика» – эффективное условие достижения высоких метапредметных результатов в начальной школе.

Ключевые слова: младшие школьники, познавательные действия, программа «Интеллектика».

Для цитаты:

Зак А.З. Условия формирования познавательных метапредметных результатов у младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 11–20 doi: 10.17759/psyedu.2018100202

For citation:

Zak A.Z. Conditions of Formation of Cognitive Meta-Subject Results in Younger Schoolchildren [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 11–20 doi: 10.17759/psyedu.2018100202. (In Russ., abstr. in Engl.)

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [16] указывается связь метапредметных результатов с универсальными учебными действиями. Отмечается, что метапредметные результаты освоения детьми основной образовательной программы начальной школы должны

отражать формирование у детей универсальных учебных действий (УУД), в том числе познавательных. К ним относятся действия, связанные, в частности, с построением способов решения проблем поискового характера и с познавательной рефлексией, направленной на рассмотрение способов и условий действий при решении задач.

В положениях Стандарта отмечается, что основная образовательная программа начального общего образования должна включать программу формирования универсальных учебных действий, в которой должны содержаться, в частности, типовые задачи формирования универсальных учебных действий, в том числе познавательных. При этом имеется в виду, что такие задачи должны разрабатываться на материале учебных предметов.

Также согласно Стандарту учебный план должен предусматривать время на внеурочную деятельность, направленную, в частности, на общее интеллектуальное развитие личности младшего школьника.

С учетом отмеченных положений Стандарта нами была разработана программа «Интеллектика» [7], предназначенная для формирования у младших школьников познавательных метапредметных результатов. Освоение программы может осуществляться в групповой и индивидуальной форме, в урочное и внеурочное время. Содержание программы составляют поисковые задачи разного рода и вида, построенные на неучебном материале.

Характеристика экспериментального исследования

Цель настоящего исследования состояла в определении характера влияния программы «Интеллектика» [8] на формирование познавательных метапредметных результатов у четвероклассников. В исследовании участвовали 117 учеников, 46 из них составили экспериментальную группу, 71 – контрольную. Ученики экспериментальной группы занимались по программе «Интеллектика» один учебный год (раз в неделю по одному часу, всего 32 занятия).

Гипотеза. Предполагалось, что освоение детьми основной образовательной программы (ООП) четвертого класса в урочное время и программы «Интеллектика» во внеурочное время будет способствовать формированию познавательных метапредметных результатов в большей степени, чем освоение только ООП.

Высказанная гипотеза опиралась на два основных положения. Первое из них связано с разнообразием содержанием программы «Интеллектика»: на 32 занятиях дети решают задачи четырех родов, каждый из которых включает несколько видов задач, а каждый вид дается в нескольких вариантах.

Второе основание гипотезы связано с особенностями занятий по программе «Интеллектика». Каждое занятие состоит из трех частей.

В первой части учитель вместе с учениками разбирает решение задачи-образца, т.е. задачи, типичной для того вида, который осваивается на данном занятии. Такое обсуждение необходимо, чтобы дети понимали, что нужно найти в задачах данного вида и как это можно сделать. Детям даются средства разбора задач (это способствует формированию познавательного действия, связанного с построением способов решения проблем поискового характера) и способы управления поиском решения и контроля своих действий (это способствует формированию познавательного действия, связанного с рефлексией способов действий по решению задач).

Во второй части дети самостоятельно решают 12 – 15 задач данного вида. Здесь создаются благоприятные условия для применения средств анализа условий задачи и способов поиска решения, представленных в первой части.

В третьей части учитель с учениками проверяет решенные задачи. Разбираются неверные решения и их причины, что полезно для всех детей, как для тех, кто ошибся, так и для тех, кто решил правильно: детям еще раз разъясняются приемы анализа условий и разбора решения задач. Это создает благоприятные условия для освоения детьми познавательных действий, связанных с построением способов решения поисковых проблем и с рефлексией способов действий по решению задач.

До и после 32 занятий с детьми обеих групп проводилось групповое диагностическое занятие на материале методики «Замещение», которая включает два задания. Задание 1 предназначено для определения сформированности познавательного действия, связанного с построением способов решения поисковых проблем, задание 2 – для определения сформированности познавательного действия, связанного с рефлексией способов действий при решении задач.

В основе построения задания 1 лежали представленные в трудах С.Л. Рубинштейна [14] и В.В. Давыдова [2] положения о двух способах решения поисковых проблем: теоретическом, общем, и эмпирическом, частном. В соответствии с этими представлениями была разработана экспериментальная ситуация [3], где предлагается решить серию задач, построенных на основе единого принципа. В наших исследованиях эта экспериментальная ситуация была модифицирована и реализована на разном конкретном материале [5; 6; 11].

Верное решение всех четырех задач данного задания свидетельствует об осуществлении общего способа, успешном выполнении задания 1 и сформированности познавательного действия, связанного с построением способов решения поисковых проблем. Верное решение лишь трех, двух или одной задачи свидетельствует об осуществлении частного способа, неуспешном выполнении задания 1 и несформированности данного познавательного действия. Отсутствие решения всех задач также свидетельствует о неуспешном выполнении задания 1 и несформированности данного познавательного действия.

В основе построения задания 2 лежали положения о двух видах познавательной рефлексии при решении задач (содержательной и формальной), представленные в трудах В.В. Давыдова [2]. В соответствии с этими положениями нами была разработана двухчастная экспериментальная ситуация [4], модификация которой использовалась в работах на неучебном [13] и учебном материале [1; 15].

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 внутреннее родство задач (единый принцип их построения и решения), то это свидетельствовало об осуществлении содержательной рефлексии.

В данном задании сначала нужно было решить три задачи: две из них (задачи 7 и 9) построены по одному принципу, одна (задача 8) – по другому. Затем требовалось выбрать одно мнение об этих трех задачах из пяти предложенных.

При верном решении задач выбор четвертого мнения («мнения Кати») характеризует осуществление содержательной рефлексии и свидетельствует о достаточной (применительно к предложенным задачам) сформированности данного познавательного действия. 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 данного познавательного действия. В этом случае выполнение задания считается неуспешным. Неверное решение хотя бы одной задачи данного задания характеризует отсутствие рефлексии любого вида и свидетельствует о недостаточной сформированности данного познавательного действия и неуспешном выполнении задания.

В начале занятия учитель записывал на доске условия простой задачи методики «Замещение», например: $ТН + Р = ТС$. Далее он анализировал ее вместе с учениками: объяснял, что в этой задаче необходимо, во-первых, чтобы разные буквы заменялись разными числами, а одинаковые буквы – одинаковыми числами, и, во-вторых, чтобы после замены получился правильный арифметический пример. После обсуждения верных и неверных решений, предложенных учениками, записывался один из предложенных вариантов: $23 + 4 = 27$.

Затем каждому ученику давался бланк с задачами и чистый лист для ответов.

Задание 1

Тренировочные задачи

- 1) $Ш М + Н = Ш Ш$ 2) $Р + П С = П П$

Основные задачи

- | | | | |
|------------|----------------|--------------------|----------------------|
| 3) $Р М Н$ | 4) $С В С Г С$ | 5) $В Т Р Т В Т Р$ | 6) $Б Л Б Ф Б Л Б Ф$ |
| $+ Н М Р$ | $+ С Г С В С$ | $+ Р Т В Т Р Т В$ | $+ Б Ф Б Л Б Ф Б Л$ |
| $М К М$ | $Р С Р С Р$ | $Т Н Т Н Т Н Т$ | $Д Б Д Б Д Б Д Б$ |

Задание 2

- 7) $А О + Е = А А$ 8) $Н Н + Н = Н Л$ 9) $Ц Ч + Ш = Ц Ц$

Мнения о задачах

Несколько учеников 4 класса решили эти задачи и обменялись мнениями.

Таня сказала: «Задачи 7, 8 и 9 похожи».

Коля не согласился: «Задачи 7, 8 и 9 разные».

Вика: «Похожи задачи 7 и 8, а задача 9 от них отличается».

Катя: «Нет, похожи задачи 7 и 9, а задача 8 от них отличается».

Нина: «А я думаю, что похожи задачи 8 и 9, а задача 7 от них отличается».

Кто из учеников прав?

* * *

Далее учитель пояснял детям задачи на бланке, указывая, что в первом задании сначала нужно решить задачи 1 и 2, а потом задачи 3, 4, 5 и 6. Затем детям указывалось, что

во втором задании нужно решить задачи 7, 8 и 9, затем прочитать мнения учеников об этих трех задачах и на листе с ответами указать имя того ученика, кто сказал правильное мнение. После этого нужно кратко объяснить, почему мнение этого ученика самое правильное.

Результаты исследования

Результаты выполнения детьми контрольной и экспериментальной групп заданий 1 и 2 приведены в табл. 1 и табл. 2 соответственно.

Таблица 1

Результаты выполнения детьми контрольной и экспериментальной групп задания 1 в сентябре и мае, %

Характеристика решения задач	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май
Отсутствие решения	11,3	5,6	15,2	0,0
Решение частным способом	56,3	52,1*	54,5	36,9*
Решение общим способом	32,4	42,3**	30,4	63,1**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что число детей, решавших задачи общим способом, увеличилось с сентября по май в обеих группах. В контрольной группе увеличение составило 9,9% (с 32,4% до 42,3%), в экспериментальной группе – 32,8% (с 30,4% до 63,1%). В сентябре различие результатов, характеризующих решение задач общим способом детьми контрольной и экспериментальной групп, составило 2,0% и было статистически незначимым (для определения значимости различий использовался критерий ϕ^* Фишера), а в мае различие таких результатов составило 20,8% и стало статистически значимым ($p < 0,01$).

В табл. 1 отражаются также данные о том, что число детей, решавших задачи частным способом, уменьшилось с сентября по май в обеих группах. В контрольной группе уменьшение составило 4,2% (с 56,3% до 52,1%), в экспериментальной группе – 17,6% (с 54,5% до 36,9%). Таким образом, в сентябре различие результатов, характеризующих решение задач частным способом детьми контрольной и экспериментальной групп, составило 1,8% и было статистически незначимым, а в мае различие таких результатов составило 15,2% и стало статистически значимым ($p < 0,05$).

Кроме того, табл. 1 содержит данные об испытуемых обеих групп, не решивших ни одной задачи. В сентябре таких испытуемых в контрольной группе было меньше, чем в экспериментальной: соответственно 11,3% и 15,2%, в мае в контрольной группе такие испытуемые еще остались, хотя их число и уменьшилось вдвое, а в экспериментальной группе их не осталось совсем: соответственно 5,6% и 0,0%.

Отмеченные факты свидетельствуют о том, что занятия по программе «Интеллектика», в которых участвовали дети экспериментальной группы, существенно способствуют формированию у четвероклассников метапредметных результатов, связанных с освоением действия по построению способов решения поисковых проблем.

Таблица 2

**Результаты выполнения детьми контрольной и экспериментальной групп задания 2
в сентябре и мае, %**

Характеристика рефлексии	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май
Отсутствие рефлексии	8,5	0,0	10,9	0,0
Формальная рефлексия	81,7	87,3*	80,4	73,9*
Содержательная рефлексия	9,8	12,7*	8,7	26,1*

Примечание: * – $p < 0,05$.

Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что число детей, осуществивших при решении задач содержательную рефлексию, увеличилось с сентября по май в обеих группах. В контрольной группе увеличение составило 2,9% (с 9,8% до 12,7%), в экспериментальной группе – 17,4% (с 8,7% до 26,1%). В сентябре различие результатов, характеризующих осуществление при решении задач содержательной рефлексии детьми контрольной и экспериментальной групп, составило 1,1% и было статистически незначимым, а в мае различие таких результатов составило 13,4% и стало статистически значимым ($p < 0,05$).

В табл. 2 отражаются также данные о том, что число детей, осуществивших при решении задач формальную рефлексию, с сентября по май изменялось в обеих группах противоположным образом: в контрольной группе число таких детей увеличилось с 81,7% до 87,3%, а в экспериментальной группе – уменьшилось с 80,4% до 73,9%. Таким образом, в сентябре различие результатов, характеризующих число детей, осуществивших при решении задач формальную рефлексию, составило 1,3% и было статистически незначимым, а в мае различие таких результатов составило 13,4% и стало статистически значимым ($p < 0,05$).

С одной стороны, отмеченные факты (так же, как и в отношении формирования метапредметных результатов, связанных с освоением познавательного действия по построению способов решения поисковых проблем) свидетельствуют о том, что занятия по программе «Интеллектика», в которых участвовали дети экспериментальной группы, существенно способствуют формированию у четвероклассников метапредметных результатов, связанных с освоением познавательной рефлексии. С другой стороны, полученные результаты подтверждают наши данные о том, что формирование в младшем школьном возрасте познавательной рефлексии содержательного вида происходит позже, чем освоение действия, связанного с построением общего способа решения поисковых проблем (см., например, [5; 9; 10]).

Обсуждение результатов исследования

Итак, результаты проведенного исследования подтвердили исходную гипотезу о том, что освоение детьми ООП четвертого класса в урочное время и программы «Интеллектика» во внеурочное время способствует формированию познавательных метапредметных результатов в большей степени, чем освоение только ООП.

Такой результат связан с характеристиками проблем, включенных в программу «Интеллектика». Во-первых, детям предлагаются проблемы неучебного содержания и поискового характера. Во-вторых, на занятиях предлагаются проблемы разного рода:

сюжетно-логические, пространственно-комбинаторные, компаративные, маршрутные. При этом каждый род проблем включает несколько видов, а каждый вид предлагается в нескольких вариантах. В-третьих, ученики решают проблемы разной структуры: с полным условием и вопросом (найти ответ), с неполным условием и вопросом (найти часть условия), с полным условием и без вопроса (найти вопрос). В-четвертых, в программу включены два типа заданий на материале задач каждого рода и вида: решать задачи и проверять готовые решения задач.

Важными условиями реализации программы выступают особенности развивающих занятий: их общее число, частота и регулярность проведения, длительность и структура каждого занятия. Всего было проведено 32 занятия на протяжении девяти месяцев (сентябрь – май) по одному занятию в неделю. Каждое занятие длилось 60 минут и включало три части: предварительное обсуждение (около 15 минут); самостоятельное решение задач (около 30 минут); заключительное обсуждение (около 15 минут).

Проведенное исследование впервые показало, что решение младшими школьниками (4 класс) неучебных поисковых задач существенно способствует формированию универсальных учебных действий, связанных с построением способов решения поисковых проблем и с познавательной рефлексией. Этот факт позволяет рассматривать программу «Интеллектика» в качестве важной составляющей программы формирования универсальных учебных действий, которая в соответствии с требованиями Стандарта должна быть частью основной образовательной программы начального образования.

Исследование позволило также получить новые знания об условиях формирования универсальных учебных действий в начальной школе, в частности у детей 9 лет, обучающихся в четвертом классе начальной школы. Эти знания расширяют представления возрастной психологии о возможностях интеллектуального развития детей в младшем школьном возрасте и уточняют положения педагогической психологии об условиях умственного развития при обучении в начальной школе.

Вместе с тем полученные результаты позволяют рассматривать программу «Интеллектика» в качестве важного фактора интеллектуального обогащения образовательной среды в начальной школе.

Итоги проведенного исследования дают основания поставить задачу о выполнении ряда исследований для разработки более эффективного (чем в данном исследовании) состава поисковых задач путем включения в программу «Интеллектика» их новых родов и видов. В частности, представляет серьезный научный интерес включение в программу заданий для реализации авторского мышления (самостоятельного составления задач) в качестве условий формирования универсальных учебных действий (см., например, [12]).

В целом проведенное исследование показало эффективность применения программы «Интеллектика» для формирования у младших школьников (в частности, четвероклассников) познавательных действий, связанных с построением способов решения поисковых проблем и с рефлексией способов и условий решения задач.

Литература

1. *Гуружапов В.А.* К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении // Психологическая наука и образование. 1997. № 4. С. 103–107.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 497 с.
3. *Давыдов В.В., Пушкин В.Н., Пушкина А.Г.* Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения // Вопросы психологии. 1972. № 6. С. 36–44.

4. *Зак А.З.* Психологические особенности теоретического решения задач // Новые исследования. 1976. № 2. С. 25–29.
5. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 241 с.
6. *Зак А.З.* Диагностика теоретического мышления у младших школьников // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 36–41.
7. *Зак А.З.* Интеллектика. Книга для учителя. М.: Интеллект-центр, 2002. 408 с.
8. *Зак А.З.* Интеллектика 4 класс. Тетрадь для развития мыслительных способностей. М.: Интеллект-центр, 2003. 96 с.
9. *Зак А.З.* Мышление младшего школьника. СПб.: Содействие, 2004. 828 с.
10. *Зак А.З.* Диагностика различий в мышлении младших школьников. М.: Генезис, 2007. 159 с.
11. *Зак А.З.* Диагностика интеллектуального развития выпускников начальной школы как оценка рисков обучения в основной школе // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 5–13.
12. *Зак А.З.* Развитие авторского мышления у младших школьников. М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2016. 218 с.
13. *Новиков П.В.* Развитие рефлексии у младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1998. 22 с.
14. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
15. *Соколов В.Л.* Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.
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: 3.04.2018).

Conditions of Formation of Cognitive Meta-Subject Results in Younger Schoolchildren

Zak A.Z.,

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

The article presents a study aimed at evaluating the author's program "Intellectics" as a condition for the formation of cognitive actions in younger schoolchildren. This program includes search tasks for non-curricular content of a different kind and types, which were solved by fourth-graders in group form during off-hour time in 32 classes during the school year. The author's technique "Substitution" is presented, which includes two tasks: to determine the formation of a method for solving search problems (general or particular) and the formation of reflection in solving problems (meaningful or formal). For the first time, the results indicating the significant impact of the program "Intellectika" on the achievement of children of high metasubject educational results.

Keywords: younger schoolchildren, cognitive actions, the program "Intellectics".

References

1. 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 PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 1997, no. 4, pp. 103–107.
2. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of the developing training]. Moscow: Intor, 1996. 497 p.
3. 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.
4. Zak A.Z. Psikhologicheskiye osobennosti teoreticheskogo resheniya zadach [Psikhologicheskiye osobennosti teoreticheskogo resheniya zadach]. *Novyye issledovaniya* [New research], 1976, no. 2, pp. 25–29.
5. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov [Development of theoretical thinking in younger school students]. Moscow: Pedagogika, 1984. 241 p.
6. Zak A.Z. Diagnostika teoreticheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov [Diagnosis of theoretical thinking in younger schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 1997, no. 2, pp. 36–41. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Zak A.Z. Intellectika. Kniga dlya uchitelya [Intellectics. A book for teachers]. Moscow: Intellect-centr, 2002. 408 p.
8. Zak A.Z. Intellectika 4 klass. Tetrada dlya razvitiya myslitelnykh sposobnostey [Intellectics 4th grade. Notebook for the development of thinking abilities]. Moscow: Intellect-centr, 2003. 96 p.
9. Zak A.Z. Myshleniye mladshogo shkol'nika [The thinking of younger school students]. St. Petersburg: Sodeystviye, 2004. 828 p.
10. Zak A.Z. Diagnostika razlichii v myshlenii mladshikh shkol'nikov [Diagnostics of distinctions in thinking of younger school students]. Moscow: Genezis, 2007. 159 p.
11. Zak A.Z. Diagnostika intellektualnogo razvitiya vypusnikov nachalnoy shkoly kak otsenka riskov obucheniya v osnovnoy shkole [Diagnosis of the intellectual development of primary school graduates as an assessment of the risks of training in the main school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2009, no. 2, pp. 5–13. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Zak A.Z. Razvitiye avtorskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov [Development of author's thinking in younger school students]. Moscow: Biblio-globus, 2016. 218 p.
13. 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.
14. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of the general psychology]. St. Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
15. 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 PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2012, no.3, pp. 29–33. (In Russ., abstr. in Engl.)

Зак А.З. Условия формирования познавательных метапредметных результатов у младших школьников
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 11–20.

Zak A.Z. Conditions of Formation of Cognitive Meta-Subject Results in Younger Schoolchildren
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 11–20.

16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of the primary general 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 3.04.2018).

Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)

Забродин Ю.М.,

доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, zabrodin-yuri@ya.ru

Пахальян Э.В.,

кандидат психологических наук, профессор, научный редактор журнала «Психологическая наука и образование», Москва, Россия, vicr2007@yandex.ru

Для цитаты:

Забродин Ю.М., Пахальян Э.В. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 21–42 doi: 10.17759/psyedu.2018100203

For citation:

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42 doi: 10.17759/psyedu.2018100203. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проведен анализ состояния проблемы экспертизы в практической психологии в контексте задач, возникающих в связи с внедрением стандартов профессиональной деятельности. Обозначены основные вопросы, касающиеся непосредственно как методологии обсуждаемого вопроса, так и основных аспектов содержания работы специалиста, связанных с профессиональной оценкой в целом как деятельности, процессов и т.п., происходящих в конкретной образовательной среде, так и их качества в каждом конкретном случае профессиональной деятельности специалистов. Выделены основные критерии требований к эксперту, к его профессиональной подготовке и опыту, особенности самого процесса проведения экспертизы. Подчеркивается и обосновывается актуальная необходимость создания «института экспертизы» в области практической психологии, предполагающего разработку научных оснований и методологии экспертизы деятельности специалистов Службы практической психологии в системе образования, качества выполнения профессиональной деятельности. Обращается внимание на то, что до настоящего времени нет научно обоснованных требований к экспертам в области практической психологии, программ их обучения, системы оценочных

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

критериев, а также нет требований к содержанию и форме экспертного заключения и т.п. Делается вывод о том, что разработка методологии практической психологии и экспертизы в ней позволит осуществлять объективную оценку как деятельности Службы практической психологии в целом, так и работы отдельных ее специалистов, обеспечивать их подготовку, повышение квалификации и переподготовку, а также определять соответствие их работы требованиям стандартов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: методология практической психологии; «институт экспертизы», эксперт в области практической психологии, требования к процедуре экспертизы в практической психологии; стандарты профессиональной деятельности (профессиональные стандарты).

Изменения, происходящие в системе образования в последние годы, предусматривают широкое участие педагогов-психологов в решении проблем обучения, воспитания и развития различных категорий детей на каждом периоде школьного детства, что, в свою очередь, предполагает высокий уровень профессиональной подготовки специалистов при работе с ребенком и его семьей. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273 от 29.12.2012) определил механизмы гарантии качества системы образования, одним из которых является экспертиза. В частности, отдельные статьи ФЗ посвящены педагогической экспертизе (Статья 94. Педагогическая экспертиза) и оценке качества образования (Статья 95. Независимая оценка качества образования).

«Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» позволяет расценивать вопросы уточнения и конкретизации основного содержания деятельности практических психологов в системе образования как особо актуальные. То же самое можно сказать и про происходящее в настоящее время внедрение стандартов профессиональной деятельности (ПС), в процессе которого на первое место выдвигается приведение в соответствие нормативных требований ПС с реальными задачами специалиста, возникающими каждодневно в конкретном образовательном учреждении, а также вопросы объективной профессиональной оценки работы практического психолога. В тексте принятой Концепции специально не выделены вопросы, касающиеся непосредственно проблем экспертизы в работе Службы, но при внимательном прочтении текста некоторых разделов косвенно можно предполагать, что эти проблемы подразумеваются по умолчанию. В частности, отмечается «...отсутствие стандартов оказания профессиональной помощи, включая стандарт применения диагностического инструментария». В описании ожидаемых результатов выделена необходимость создания единой федеральной системы аттестации и оценки квалификации специалистов Службы.

Очевидно, что все это подразумевает наличие критериев, по которым будут создаваться соответствующие процедуры и проводиться работы по ним, включая разработку требований к экспертам, их подготовке и переподготовке, повышению квалификации, к оценке их квалификации, разработку протокола процедуры экспертизы и т.п.

Обсуждение выделенной нами темы предполагает уточнение содержания, сущности используемых в дальнейшем понятий. В первую очередь это касается определения самих понятий «эксперт» и «экспертиза». Анализ публикаций по данному вопросу показал, что условно все такие

определения можно разбить на две группы: 1) отражающие общие характеристики субъекта деятельности и процесса; 2) специальные, специфические, отражающие своеобразие профессиональной сферы, субъекта деятельности и процесса.

К первой группе можно отнести следующие:

«Экспертизу можно рассматривать как оценку авторитетными специалистами состояния объекта, последствий какого-либо явления или события, результатов чьей-либо деятельности или принятия решения, возможностей реализации проекта и т. п. Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования.

Эксперт (от лат. *Expertus* – опытный) – сведущее лицо, приглашаемое в трудных или спорных случаях. Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования. В этом заключается принципиальное отличие экспертизы от диагностики, которая основывается на соответствующей технико-методической оснащенности исследователя. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов путём методической нивелировки личности исследователя, то метод экспертизы органично включает субъективное мнение эксперта, обусловленное его профессиональной интуицией. «...От эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и творческих озарений», – подчеркивает А. У. Хараш» [цитировано по: 13, с. 20–21].

Для дальнейшего обсуждения важно здесь обратить внимание на то, что в приведенных определениях (так же, как и во множестве иных) выделяются «компетентность» и «опыт» того, кто выступает в качестве эксперта. Это позволяет нам сразу отсеять второстепенное и остановиться только на существенном.

Если мысленно выстроить уровни профессионализма и его функциональную направленность, то в последовательности от «ученика» до «творца» «эксперт» может быть отнесен к предпоследнему уровню. Следует подчеркнуть, что в отличие от других, он тот, кто способен различить и оценить качество работы каждого из субъектов выделенного ряда: учеников, стажеров, специалистов, мастеров и даже творцов. Понятно, что это скорее идеальный образ эксперта, чем то, с чем мы обычно имеем дело.

Рассмотрение выделенных выше понятий в контексте отдельных сфер человеческой деятельности достаточно давно и серьезно представлено в ряде работ на эту тему:

«Выбор экспертов представляет собой весьма непростую проблему. В определенном смысле экспертный способ решения того или иного вопроса противостоит решениям по «принципу большинства» – т.к. опирается не на наиболее распространенные суждения, а на более компетентные. Мнение мнению, как известно, – рознь. Есть «наивный» носитель информации, а есть – компетентный специалист (правда, разница между ними не всегда очевидна и однозначна...). Именно последний потенциально может обладать качеством экспертности –

способности выполнять функции эксперта. При этом чтобы претендовать на статус эксперта, специалисту, кроме собственно профессиональной компетентности, необходимы также и другие качества: авторитетность (т. е. его компетентность должна получить признание – социальное, в конкретном сообществе и т. д.), практический опыт по обсуждаемым вопросам, а также способность и готовность давать содержательную экспертную информацию и т.д.» [3, с. 33];

«Мы не понимаем, как, на каком основании отбираются эксперты. ... При традиционной форме организации экспертизы происходит допущение того, что мнение отдельного специалиста является истинным суждением и на его основании можно устанавливать ценность предлагаемых инициатив, проектов, изменений в образовании. В процессе экспертизы происходит формирование специалистами «независимых» мнений по предмету экспертизы. При этом происходит «сакрализация» процесса, экспертиза превращается в таинство избранных и посвященных, своего рода, «шаманство». Поэтому невозможно понять не только то, на каких основаниях осуществляется экспертиза, но и то, почему сделаны именно такие выводы и получены именно такие результаты экспертизы. (Речь не идет о том, справедливы или нет выводы и результаты. Речь идет о том, что для участников конкурсов важны основания предпочтений, суть процедур экспертизы. А потому независимость экспертов воспринимается, в действительности, как их субъективизм). Вообще-то каждый из нас понимает, почему экспертиза делается так, как делается, но тем не менее, мы вынуждены играть по установленным правилам. В результате сложившейся практики экспертизы происходит «авторитезация» ее процедуры и самих результатов: частному мнению эксперта присваивается статус авторитетного мнения, которое еще и объективируется путем его социальной поддержки и признания результатов экспертизы» [30, с. 11–12];

«Эту разновидность экспертизы, которая строится на принципиально иных основаниях, чем узкоспециальная отраслевая экспертиза, мы называем комплексной гуманитарной экспертизой (КГЭ). Слово «комплексная» указывает на междисциплинарность анализа, «гуманитарная» – на то, что экспертиза имеет дело с действиями людей и их переживаниями. Предметом КГЭ выступает реальное или возможное потенциальное влияние социальных событий на психологические процессы, свойства и состояния людей и влияние психологических процессов, свойств и состояний людей на социальные события» (Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьев, Ф.С. Сафуанов, Т.Л. Тульчинский, 2005) [12, с. 89–110].

Из приведенных цитат видно, что к ранее выделенным сущностным характеристикам эксперта добавляется авторитетность, не вообще «практический опыт», а именно опыт в решении вопросов, поставленных перед экспертом, а также способность, профессиональная готовность давать содержательную экспертную информацию. Здесь же следует обратить внимание на то, что специфика психологической экспертизы заключается в том, что она гуманитарная, т.е. имеет дело с действиями людей. Для дальнейшего обсуждения также важно, что в приведенной цитате есть понятие «предмет экспертизы» и поясняется, что предметом гуманитарной экспертизы выступает реальное или возможное (потенциальное) влияние социальных событий на психологические процессы, свойства и состояния людей и влияние психологических процессов, свойств и состояний людей на социальные события.

Важно обратить внимание и на то, что не вполне корректно сводить содержание понятия

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

«экспертиза» только к оценке. Это понятие значительно шире, и оценка – только часть процесса экспертизы. В литературе отмечается, что различие оценки и экспертизы проявляется, прежде всего, в том, что результаты экспертизы позволяют делать выводы об исследуемом процессе в целом, с учетом влияющих на него факторов, в то время как процедура оценивания позволяет лишь описать процесс и его результат [11, с. 243–245].

Актуальность обсуждаемой темы подкрепляется материалами и выводами ряда сравнительно недавних публикаций отечественных исследователей, в которых проблема экспертизы рассматривается применительно к системе образования. Соответственно этому выделяются понятия «психологическая экспертиза образовательной среды», «психолого-педагогическая экспертиза в системе образования» и т.п. [13–15; 25–29]. В частности, Е.Б. Лактионовой делается попытка раскрыть содержание психологической экспертизы образовательной среды; установлен комплекс показателей психологической экспертизы и мониторинга образовательной среды как условия личностного развития включенных в нее субъектов; определены основные составляющие профессиональной компетентности эксперта образовательной среды и т.п. [15]. На основе анализа доступного материала И.Б. Умняшова пришла к выводу, что объектом психолого-педагогической экспертизы (ППЭ) в системе образования может выступать среда психического развития ребенка, а предметом – психологическая атмосфера образовательной организации и/или психические процессы ребенка, препятствующие его развитию, обучению и проявлению просоциального поведения [27].

В свою очередь, разработчики возможной модели психолого-педагогических экспертиз в системе образования формулируют такую цель ППЭ, как анализ условий образовательной среды и степени их влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений. Соответственно, при этом выделяются такие задачи, как оценка уровня психического и психологического развития обучающихся; оценка психолого-педагогических условий, созданных в образовательной организации: определение степени психологической безопасности, психологического комфорта, возможностей для достижения образовательных результатов и степени соблюдения прав обучающихся; оценка эффективности образовательных условий, выявление потенциальных ресурсов образовательной среды; оценка социальных рисков образовательной среды, выявление ресурсов по их преодолению; анализ степени влияния условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся; разработка рекомендаций по устранению (минимизации) влияния негативных условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся; разработка рекомендаций, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [29]. Обратим внимание на тот факт, что понятие «образовательная среда» также имеет множество определений. В принципе можно любую среду, в которой происходит развитие личности, назвать «образовательной». В предлагаемой модели ППЭ используются понятия «образовательная среда психического развития ребенка», «средовые факторы», и перед экспертом ставится задача установить влияние средовых факторов на психическое развитие, обучение и формирование просоциального поведения ребенка [29].

Описанная авторами «модель ППЭ», включающая «Предметные виды ППЭ в системе образования», порождает вопрос о возможностях эксперта для решения перечисленных задач

виду их особой сложности. Есть ли у эксперта соответствующие ресурсы, которые позволят ему качественно сделать следующее: выделить «средовые факторы», установить факт именно их влияния (допуская, что все остальные влияния изолированы, нивелированы – влияние внеобразовательной среды, семейное влияние, влияние ровесников, не являющихся субъектами образовательной среды, случайных событий и т.п.). Иными словами, может ли эксперт в одиночку в ограниченных временных и профессиональных условиях решать задачи такого масштаба? По нашему мнению, они требуют работы, как минимум, группы экспертов и достаточного ресурса времени и средств. Это, наверное, возможно в тех случаях, когда экспертиза поручается учреждению, имеющему право на такую деятельность (специализированный факультет, кафедра, Центр и т.п.). Маловероятно, что в каждом конкретном случае, учитывая возможности разных отечественных регионов, районов, городов и др., это в принципе возможно. Вероятнее всего (рассматривая такой вопрос в контексте внедрения стандартов профессиональной деятельности), реальнее и эффективнее определять в качестве объекта не среду в целом, а деятельность специалиста, ее особенности, организованные им процессы, реализованные в процессе работы действия (в контексте их соответствия требованиям стандарта профессиональной деятельности).

В таком случае предмет экспертизы – конкретное содержание проделанной специалистом работы, выбранные и примененные способы, качество выполнения, результата. Понятно, что при этом в содержании работы специалиста прежде всего выделяются те аспекты, которые связаны с состоянием психологического здоровья, психологического благополучия развивающейся в этой среде личности. Напомним, что согласно Закону об образовании в РФ, если мы говорим об общем образовании, речь идет о том «... виде образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования» (Статья 2 Раздел 11)

Все вышеприведенное позволяет нам сконцентрироваться на вопросе о научных основаниях и методологии экспертизы деятельности специалистов, рассматривая их в контексте проблем внедрения стандартов профессиональной деятельности практических психологов в системе образования. Ранее мы уже высказывали свое мнение про место и роль экспертизы в практической психологии [9]. В частности, мы отмечали, что разнообразие задач и форм применения психологического знания определяет содержание функций практической психологии. В первом приближении эти функции можно разделить на две группы: по способу и форме деятельности психолога и по способу использования психологических знаний в решении конкретных задач. Экспертная деятельность относится к первой группе (наряду с консультативной, проектировочной, нормативно-стандартизирующей). Понятно, что эти функции неразрывно связаны с задачами, решаемыми практическими психологами [5; 6]. Здесь важно отметить, что эти функции тесно связаны с организационным и правовым положением специалиста, занятого решением выделенных практических задач. Так, при осуществлении консультативной деятельности предполагается, что психолог разрабатывает и оценивает возможные варианты решений той или иной практической задачи, но не дает строгой рекомендации о выборе одного из них. Принятие решения о выборе того или иного предложенного варианта решения — это дело заказчика услуги. При психологической экспертизе

заключение эксперта уже рассматривается как веское основание для такого выбора [9].

Выше уже обращалось внимание на то, что в настоящее время в России идет активный процесс внедрения стандартов профессиональной деятельности. Появляются публикации о тех или иных проблемах, связанных с конкретными ситуациями профессиональной деятельности, в том числе и по отношению к специальности «педагог-психолог». Анализ содержания такого рода публикаций позволяет обнаружить важные для обсуждаемой темы аспекты [7; 8; 21 и др.]. В частности, мониторинг регионального опыта применения профессионального стандарта «Педагог-психолог» позволил обнаружить, что в области требований к квалификации специалисты выделяют следующие трудности:

- ◆ несоответствие уровня и (или) профиля образования требованиям профессионального стандарта;
- ◆ дефицит компетенций для реализации трудовых функций;
- ◆ проблема получения высшего и дополнительного профессионального образования;
- ◆ проблема качества высшего образования [21].

Данные того же мониторинга позволили выделить и предложения, в которых содержится мнение участников общественно-профессионального обсуждения по поводу того, что сможет повысить эффективность внедрения профессионального стандарта. В контексте нашего анализа важно обратить внимание на то, что среди направлений по проведению программ дополнительного профессионального образования есть и тема экспертизы (психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды образовательной организации) [21].

Проведенный нами анализ, обзор различных аспектов темы показывает актуальность вопросов, связанных с профессиональной оценкой в целом как множества различных деятельностей, процессов и т.п., происходящих в конкретной образовательной среде, так и их качества в каждом конкретном случае анализа профессиональной деятельности специалистов. Прецеденты, имеющие место в других видах работы с людьми, которые широко обсуждаются общественностью и в профессиональной среде (например, «врачебная ошибка»), показывают недостаточную разработанность этого вопроса как на нормативно-правовом уровне, так и на уровне методологии предметной области. Это показывает, что уже давно назрел вопрос о создании «института экспертизы» в образовании, что предполагает научное обоснование и разработку методологии экспертиз в этой системе в целом, выделения и определения содержания, функций их разновидностей, которые направлены на те или иные аспекты возможных объектов этой процедуры с учетом того, что экспертиза деятельности практического психолога – структурный элемент экспертной деятельности в системе образования. Особое значение этот вопрос приобретает в процессе внедрения стандартов профессиональной деятельности, уточнения целей и задач развития практической психологии образования. Прежде всего, как вопрос о процедуре объективной оценки деятельности специалистов – практических психологов в системе образования, качества выполнения профессиональной деятельности, профессионального

подбора и отбора специалистов в области практической психологии. К сожалению, до настоящего времени нет научно обоснованных требований к экспертам в области практической психологии, программ обучения экспертов в этой области, системы оценочных критериев и форм экспертного заключения и т.п. Вместе с тем наличие перечисленного, по нашему мнению, позволит осуществлять объективную оценку деятельности как Службы практической психологии образования в целом, так и конкретной деятельности специалистов, определять соответствие этой деятельности требованиям стандартов профессиональной деятельности.

Для нашего обсуждения важно выделить тот факт, что в пока единственном профессиональном стандарте собственно эксперта (того, кто призван проводить экспертизу) – «Специалист по медико-социальной экспертизе» – содержатся достаточно высокие требования к подготовке, которые включают специальное высшее образование, сертификат специалиста и свидетельство об его аккредитации (см. раздел III, подраздел 3.1. Обобщенная трудовая функция). Также важно отметить, что к такого рода работе не допускаются лица, имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации.

Из приведенных выше определений понятия «эксперт», «экспертиза» ясно, что обсуждаемый вопрос имеет множество уровней своего содержания: от смысла отдельных статей Закона об образовании, до содержания существующих ФГОС и ПС. Очевидно, что внедрение профессиональных стандартов деятельности в обязательном порядке влечет за собой приведение в соответствие с ними содержания Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Это неразрывно связано и с теми вопросами, которые отражены в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года».

И здесь полезно обратить внимание на очень важный аспект обсуждаемой темы – наличие экспертной функции в требованиях к подготовке специалиста в системе высшего образования. Если проанализировать содержание ФГОС по практико-ориентированным психологическим специальностям, то можно обнаружить следующее:

◆ во ФГОС 030301 «Психология служебной деятельности» прямо она нигде не указана, но в контексте разных текстов видно, что эту функцию специалисту все же приписывают. Например, 1) в подразделе 4.4, где выделены виды профессиональной деятельности, мы находим следующее:

- определение профессиональной психологической пригодности лиц, принимаемых на службу...;
- выявление проблем, затрудняющих функционирование подразделения, учреждения, организации;
- составление психодиагностических заключений...;

2) в подразделе 5.2, где выделены требования к профессиональным компетенциям (ПК) выпускников, выделены:

- способность осуществлять профессиональный психологический отбор лиц, способных овладеть и осуществлять различные виды профессиональной деятельности;
- способность выявлять актуальные психологические возможности (психологические ресурсы), необходимые для эффективного выполнения конкретных профессиональных задач;

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

◆ во ФГОС 050400 «Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) "магистр")» такая функция указана:

1) в подразделе 4.4, где выделены задачи и виды профессиональной деятельности, мы находим следующее:

- проведение экспертизы образовательной среды;

- экспертиза образовательных программ, проектов, психолого-педагогических технологий с точки зрения их соответствия возрастным возможностям обучающихся и соответствия современным научным психологическим подходам в возрастной, педагогической и социальной психологии;

2) в подразделе 5.2, где также приводятся требования к профессиональным компетенциям выпускников, выделены:

- способность проводить экспертную оценку образовательной среды и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в учреждении и разрабатывать рекомендации по повышению их качества;

- способность превращать результаты анализа и экспертизы профессиональной деятельности в учебно-методические рекомендации;

- способность проводить экспертизу образовательной среды учреждения и определять административные ресурсы развития учреждения;

◆ во ФГОС 030401 «Клиническая психология» такая функция тоже есть. Здесь она представлена максимально (по сравнению с предыдущими ФГОС):

1) в подразделе 4.1, где выделена область профессиональной деятельности, отмечается одно из направлений – экспертиза;

2) в подразделе 4.2, где выделены объекты профессиональной деятельности, есть психологическая экспертиза;

3) в подразделе 4.3, где выделены виды профессиональной деятельности, мы находим и «экспертную деятельность»;

4) в подразделе 4.4, где выделены профессиональные задачи, отдельно отмечена «экспертная деятельность»;

5) в подразделе 5.2, где выделены требования к профессиональным компетенциям выпускников, также отдельно прописана «экспертная деятельность».

Если же мы проанализируем в интересующем нас контексте содержание стандартов профессиональной деятельности практических психологов образования и социальной сферы, то увидим следующее:

◆ в стандарте профессиональной деятельности «Педагог-психолог» в разделе II. «Описание трудовых функций» выделена «психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», содержание которой раскрывается в подразделе 3.1.2;

◆ в стандарте профессиональной деятельности «Психолог в социальной сфере» такая функция прямо не указана, но ее содержание очевидно просматривается в описании различных трудовых действий. Например, в описании 3.1.1, где написано «психологическая оценка эффективности деятельности специалистов межведомственной команды»; в 3.1.2, где написано «выделение и оценка психологических рисков, факторов социальной и психологической напряженности» и т.п.

Если еще раз обратиться к «Концепции развития психологической службы в системе

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

образования в Российской Федерации на период до 2025 года», то в разделе 3. «Цели и задачи развития деятельности Службы», мы читаем следующее: «... проведение психологической экспертизы внедряемых программ обучения в части определения их соответствия возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся».

Приведенные выше цитаты показывают, что в настоящее время вопрос об экспертизе профессиональной деятельности практического психолога нигде специально не выделен. Это уже сейчас создает вполне определенные трудности в тех реальных ситуациях, где требуется экспертиза такой деятельности. В частности, при постановке задач о соответствии деятельности специалиста требованиям стандартов, при ответах на вопросы типа: «профессиональная ошибка или превышение должностных полномочий?».

Разработка методологии экспертизы деятельности практического психолога требует обращения к вопросам методологии его подготовки. Анализ, проведенный нами ранее, уже показал [9], что при составлении ФГОС и при разработке ПС нет единства в методологических основаниях. Как следствие, между ними можно обнаружить противоречия в определении как основного содержания самой предметной области, так и ее структурных элементов (виды профессиональной деятельности, компетенции и т.п.). Становится очевидным, что для того, чтобы реализовать ставящиеся перед психологической службой в системе образования задачи, необходимо преодолеть существующие между ФГОС и ПС противоречия. Это возможно через разработку общей методологии содержания профессиональной деятельности практического психолога. Для этого необходимо разработать научное обоснование с выделением специфики данной предметной области, что позволит конкретизировать требования именно к практическим психологам. В свою очередь, это станет основанием и для объективной оценки их профессиональной деятельности, определения основного содержания ее «экспертизы». Как следствие, это даст основание для разработки основного содержания программ подготовки, повышения квалификации и переподготовки тех, которым будет присвоена квалификация эксперта, передана профессиональная ответственность за организацию и проведение психологической экспертизы.

Одним из вариантов решения существующей задачи подготовки экспертов может стать создание – по аналогии с медициной – стандарта профессиональной деятельности и подготовка описания в «Справочник новых профессий», готовящийся Минтрудом России, профессии «Специалист-эксперт по практической психологии». В фокусе работы такого специалиста ее объектом является деятельность практического психолога, а предметом – ее содержание и соответствие принятым стандартам профессиональной деятельности. Такой подход существенно отличается от множества иных представлений о месте и роли психологической экспертизы в системе образования, где в фокусе находится не деятельность специалиста, а среда, педагогический персонал, дети, родители и др.

Здесь важно понимать, что любой специалист, имеющий квалификацию магистра в области практической психологии, принципиально может принимать участие в экспертизе любых объектов, в которых есть психологическая составляющая, действуя в границах своей компетентности и функций, определенных соответствующими нормативными документами. Но

только специалист, имеющий специальную подготовку в качестве эксперта, может проводить экспертизу деятельности практического психолога.

Из определений, цитированных выше, понятно, что такой профессиональный статус может быть присвоен только тем специалистам, которые имеют соответствующее образование, опыт такого рода работы (принимал участие в экспертизе ...), а также специальную подготовку, полученную через систему повышения квалификации. При этом важно, чтобы направления на специализацию в этой области давались с обязательным участием профессионального сообщества практических психологов, так как один из показателей возможности выступать в роли эксперта – это профессиональный авторитет в области осуществляемой практической деятельности.

Обеспечение требуемого качества подготовки специалиста к такой работе, уровня ее профессионального выполнения, а также качества экспертизы такого рода работы, определения ее эффективности невозможно не только без соответствующего методологического фундамента практической психологии в целом, но и научного обоснования организации каждого вида работы специалиста этой сферы. В этом контексте важно выделить аспект, который касается колоссального ресурса отечественной психологии, потенциала научного знания и практического опыта, в частности, тех работ, в которых поднимаются вопросы объективной оценки гуманитарных практик, того, что происходит в образовании [2–4; 13–18; 22–29 и др.]. Следует отметить, что проблема оценки собственно профессиональной деятельности педагога-психолога слабо представлена в современных отечественных трудах. Отдельные аспекты этого вопроса отражены только в небольшом ряде сравнительно недавно вышедших публикаций [19].

Дальнейшее обсуждение проблемы построения методологии оценки профессиональной деятельности практического психолога в учреждениях образования требует выделения основных критериев оценки его профессиональной деятельности. Анализ недавних публикаций, посвященных этой теме, показал, что в абсолютном большинстве случаев разработчики таких индикаторов опираются на определенные, формализованные нормативные показатели, выраженные в виде количественных показателей, баллов. В одних случаях по принципу «есть–нет» (0–1), в других – выделяя уровни/сложность (0–100), в третьих – от объема контингента (% охваченных) и т.п. Такой «статистический» подход к оценке профессиональной деятельности может быть уместен и достаточен для бумажных, формальных отчетов в духе «погони за показателями», но только не для собственно научно-обоснованной экспертизы.

Наиболее полный анализ проблемы места и роли экспертизы, связанной с практической работой психолога в условиях российской реальности, провел Ф.С. Сафуанов [22–24 и др.]. Исследуя имеющийся опыт применения специальных психологических познаний в судебной экспертизе, он обращает наше внимание на то, что стремление разобраться с теоретическими, методологическими и организационно-правовыми проблемами профессиональной деятельности психолога-эксперта делает необходимым четко определить ее место в системе психологических наук и их практических, прикладных задач. Важным аспектом проведенного Ф.С. Сафуановым анализа является выделение специфики деятельности эксперта, который не со стороны оценивает и анализирует предмет экспертизы, а является непосредственным участником процесса судопроизводства, владеющим не только общими, но и специальными познаниями. Автор обращает внимание на важность специальной подготовки квалифицированных

профессиональных кадров для психологической экспертизы. Он четко обозначает, что психологи, не имеющие дополнительной подготовки, опыта экспертной работы, не могут быть отнесены к лицам, обладающим необходимыми психологическими познаниями для дачи экспертного заключения, и нельзя поручать им производство экспертизы. Особо подчеркивается тот факт, что итоговый документ – Заключение эксперта – является не только результатом применения особых познаний специалиста, но и результатом взаимодействия с субъектами той сферы, где проводится экспертиза.

Как мы уже отмечали, один из центральных вопросов организации экспертной деятельности – требования к эксперту. Понятно, что среди них будут как «базовые», так и «специальные»¹, первые – без которых не может быть вообще присвоен статус эксперта, а вторые – обеспечивающие возможность объективной оценки в тех или иных сферах, деятельности, ситуациях и т.п. Приведем несколько примеров, позволяющих обсуждать данный вопрос содержательно.

Профессионально важные качества (ПВК) – это усредненные важные качества, о которых мы говорим применительно ко всем представителям профессии (ко всем бухгалтерам или программистам, например), ко всей отрасли в целом.

Компетенция – это такая комбинация знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определенного класса в определенной организации, на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе. В работе, направленной на определение понятия «компетенции», Т.Ю. Базаров, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелев отмечают следующее: «Модель компетенций не сводится к общеотраслевой модели ПВК, а должна быть разработана для каждой отдельной организации. В отличие от концепции ПВК, которая близка к традиционной модели «универсальных личностных черт» (устойчивых для разных ситуаций), концепция компетенций на самом деле гораздо ближе к российской (московской) деятельностной теории психики, ибо компетенции учитывают не только черты человека, но и те внешние (организационный контекст) и внутренние (производственный опыт самого работника) условия, в которых профессиональная деятельность реально осуществляется» [1].

В то же время авторы отмечают позицию О.Г. Носковой, давшей комментарий к рукописи опубликованной статьи: «Если глубоко проанализировать работы еще довоенных отечественных специалистов в области индустриальной психологии (психотехники), то в их трактовке понятие ПВК несет в себе тот же самый смысл, что и термин "компетенции", так что правильнее поставить между ПВК и компетенциями знак равенства (или корректнее – "концептуального тождества"): это качества, значимые для успешного выполнения профессиональной деятельности не каким-то абстрактным представителем профессии вообще, а конкретным работником на своем конкретном рабочем месте, т.е. взятым в конкретных условиях деятельности...» [1].

¹ Или «абсолютные-относительные ПВК» (Карпов А.В. [и др.]. Психология труда : учеб. для студ. вузов. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 350 с.).

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

Анализ публикаций по данному вопросу показал, что существует достаточно большой разброс мнений, связанных с выделением тех личностно-профессиональных качеств практического психолога, профессионально важных качеств, «личностных компетенций», которые могут входить в список/перечень тех, которые мы условно обозначим здесь как «базовые» или «специальные». (Е.А. Быкова, 2015; Э.Ф. Зеер, 2005; Е.А. Климов, 1997; М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева, 1999; Е.А. Петренко, И.В. Шалабаева, 2014; В.Д. Шадриков, 2004). Это также подтверждает необходимость разработки общего методологического подхода к решению вопроса о психологической экспертизе, ее предмете и способам проведения, где эти качества должны получить определенное место, научное обоснование, быть адекватно обозначены (соответственно предмету практической психологии).

Очевидно, что решение главных вопросов неизбежно приведет к определенным следствиям. В частности, станет необходимым выделение, дифференциация по определенным критериям разновидностей экспертизы. Для примера можно воспользоваться здесь классификацией судебно-психологической экспертизы и выделить на этом основании следующие критерии построения классификации видов экспертизы в практической психологии:

- по месту и условиям проведения;
- по процессуальному положению подэкспертных;
- по предмету экспертизы.

Первый критерий позволяет обеспечить эксперту требуемые условия для ее проведения. Второй – обеспечивает возможность выделения «процессуальных фигур». Третий – собственно предмет профессионального анализа, оценки, входящий в компетенцию специалиста. Это может быть как процесс профессиональной деятельности, организованный и выполненный подэкспертным, так и особенности ПВК, «личностных компетенций» специалиста, профессионально-психологические особенности личности подэкспертного.

Если конкретизировать сферу применения экспертизы, классифицировать, например, психологическую экспертизу в образовании, то здесь можно использовать критерии задач, которые ставятся в этой сфере перед экспертом. Чаще всего эти задачи разделяются по таким полюсам, как «эффективность/адекватность» реализуемой в образовательной среде деятельности специалиста, его конкретных действий, а также профессиональных действий лиц, несущих ответственность за ребенка, за его «благополучие/психологическое здоровье». Если мы рассматриваем образование как детоцентрическую систему, то в самом общем виде психологическая экспертиза профессиональной деятельности практического психолога дает возможность обеспечить психологическое благополучие развивающейся в ней личности.

Разработка методологии психологической экспертизы деятельности практического психолога образования позволит определить основные процессуальные характеристики, обязанности эксперта-психолога, требования к содержанию составляемого им заключения. Последние предполагают организацию и проведение специальных исследований по вопросам, поставленным перед ним заказчиком такого рода услуги. Очевидно, что исследования эксперта не тождественны исследовательской работе ученого. Это предполагает наличие частной методологии такого рода работ, выделение специфики их организации и предметного

содержания. В этом контексте важно выделить и те права, которые предоставляются профессионалу, выполняющему экспертизу, так как выделение прав – одна из гарантий обеспечения необходимых условий выполнения поставленной перед экспертом задачи.

Особого внимания заслуживают аспекты, которые связаны с определением требований к документам, отражающим результаты профессиональной деятельности эксперта. Опыт применения экспертизы в разных сферах человеческой деятельности показывает, что среди важнейших требований к тексту Заключения эксперта целесообразно выделить следующие:

- на каком основании была произведена экспертиза;
- какие вопросы были поставлены эксперту;
- где проводилась экспертиза;
- что было объектом и предметом экспертизы;
- кто присутствовал при производстве экспертизы;
- какие материалы эксперт-психолог использовал;
- какие процедуры и исследования произвел и т.п.

Понятно, что в каждом «Заключении» должны быть указаны все персональные данные эксперта: когда, где, кем (ФИО, образование, специальность, наличие специальной подготовки к экспертной деятельности, место работы, занимаемая на данный момент должность и т.п.). Результаты экспертизы формулируются в экспертных выводах (ответы на поставленные перед экспертом вопросы). Если при производстве экспертизы эксперт установит обстоятельства, имеющие существенное значение для экспертируемых объектов и предмета, по поводу которых ему не были поставлены вопросы, он вправе указать на них в своем заключении. Заключение дается только в письменном виде и подписывается лично экспертом-психологом, а при проведении экспертизы комиссией экспертов – всеми членами комиссии. Все это также предполагает наличие частной методологии и процедурного, технологического оформления такого рода работ, выделение специфики их организации и предметного содержания. Очевидно, что обсуждение данной темы не может не учитывать и то, что мы живем в век информационных технологий, стремительного развития производства разнообразных технических средств работы и т.п. Поэтому отдельного обсуждения требует вопрос о вспомогательных ресурсах деятельности эксперта, реализации экспертной функции практического психолога. Здесь речь идет, прежде всего, об «экспертных системах» (ЭС)².

² Подробнее см., например: *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Информационные технологии и проблема доступа молодых специалистов к интегрированному знанию в области практической психологии // Вестник практической психологии образования. 2011. № 2. С. 115–117; *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Возможности доступа специалистов в области практической психологии к интегрированному знанию с помощью информационных технологий // Психология в вузе. 2011. №1. С. 87–93; *Осипов Г.С., Пахальян В.Э., Перепелкина Е.Ю.* Прецедентные модели в психологическом консультировании // Психология в вузе. 2012. №1. С. 90–99; *Осипов Г.С., Пахальян В.Э., Перепелкина Е.Ю.* Возможности применения Экспертных систем (ЭС) в практической психологии: прецедентные модели в психологическом консультировании // Профессиональное становление личности в современных условиях. Красноярск, 2012. С. 6–11.

Обобщая результаты проведенного анализа, можно сформулировать следующие выводы:

1) требования современности к специалистам делают все более значимым такой параметр их деятельности, как «качество». Это предполагает наличие возможности профессиональной экспертизы во всех сферах труда, позволяющей не только обеспечить сертификацию квалификаций согласно требованиям стандартов профессиональной деятельности, но и оценить особенности условий труда, качество процесса выполнения специалистом своей работы и ее содержания;

2) в связи с внедрением стандартов профессиональной деятельности в практической психологии стремительно возрастает необходимость создания «института экспертизы», решения вопросов методологии практической психологии, научного обоснования процедур оценки деятельности самих специалистов – практических психологов, работающих в разных сферах (в системе образования, в системе социальной работы и т.п.), качества выполнения профессиональной деятельности и т.п.;

3) на основе разработанной методологии практической психологии и определения требований к подготовке экспертов, к проведению экспертизы деятельности практического психолога необходимо совершенствование содержания ФГОС и ПС;

4) внедрение стандартов профессиональной деятельности предполагает наличие (разработку и реализацию) программ подготовки экспертов через систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Один из вариантов решения этой задачи – введение в систему дополнительного профессионального образования нового направления в области практической психологии «Экспертиза деятельности в области практической психологии», а также создание по аналогии с медициной стандарта профессиональной деятельности – «Специалист-эксперт в сфере практической психологии» и включение его в справочник по профессиям;

5) особого внимания заслуживает вопрос разработки и создания «банка технологий и методических средств» эксперта в данной области, содержание которого должно отвечать требованиям этого вида профессиональной деятельности и помимо общих средств включать ресурс дополнительных, в том числе и электронных, созданных на основе существующих представлений об экспертных системах и опыта их применения в данной сфере.

Литература

1. *Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г.* Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
2. *Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. М.: Смысл, 1999. 137 с.

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

3. *Братченко С.Л.* Мир экспертизы и его возможные координаты // Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Томский государственный университет, 2007. С. 23–45.
4. *Гуружапов В.А.* Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (Система Эльконина — Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1996. № 1. С. 95–102.
5. *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т.1. № 2. С. 5–18.
6. *Забродин Ю.М.* Развитие практической психологии в СССР //Актуальные проблемы современной психологии. М.: Наука, 1989.
7. *Забродин Ю.М., Гаязова Л.А., Леонова О.И.* О разработке модели профессионально-общественной аккредитации образовательных программ высшего образования по направлению подготовки «Психология»// Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. № 2 (9). 2015.
8. *Забродин Ю.М., Леонова О.И.* Организация применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в режиме адаптации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 19–29. doi:10.17759/psyedu.2017090303
9. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Психодиагностика [Электронный ресурс]: монография. 2-е изд. Саратов: Вузовское образование, 2018. 449 с. URL: <http://www.iprbookshop.ru/76801.html> (дата обращения: 05.06.2018)
10. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Психологическое просвещение в контексте содержания ФГОС и стандартов профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 1. С. 135–147. doi:10.17759/psyedu.2017090114
11. *Иванов Д.А.* Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: ЦОКО, 2006. 329 с.
12. *Иванченко Г.В., Леонтьев Д.А., Сафуанов Ф.С. Тульчинский Т.Л.* К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Труды Ярославского методологического семинара. Методы психологии. Ярославль, 2005. С. 89–110.
13. *Лактионова Е.Б.* Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Серия Психолого-педагогические науки. 2008. № 11(68).
14. *Лактионова Е.Б.* Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59142.shtml (дата обращения: 07.02.2018).

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

15. *Лактионова Е.Б.* Психологическая экспертиза образовательной среды: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2013.
16. *Леонтьев Д.А.* Экзистенциальные основания экспертной деятельности // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 45–50.
17. *Марголис А.А., Коновалова И.В.* Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 13–20.
18. *Мкртычян Г.А.* Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2002.
19. *Олтаржевская Л.Е., Кривенко А.В., Курбанов Р.А.* Оценка профессиональных компетенций педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как современный инструмент управления кадровым потенциалом [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 71–82. doi:10.17759/psyedu.2017090308
20. *Рубцов В.В.* Анализ практик применения профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный характер: региональные модели межведомственного взаимодействия // Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия: коллективная монография / под ред. Л.Ю. Ельцовой, В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 12–34.
21. *Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И.* Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: итоги регионального опыта // Психологическая наука и образование. 2018. № 1. С. 82–92. doi:10.17759/pse.2018230107
22. *Сафуанов Ф.С.* Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 51–62.
23. *Сафуанов Ф.С.* Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе. М.: Гардарика: Смысл, 1998. 192 с.
24. *Сафуанов Ф.С., Харитонова Н.К., Русаковская О.А.* Психолого-психиатрическая экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребенка. М.: Генезис, 2011. 192 с.
25. *Умняшова И.Б.* Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: научный альманах / отв. ред. Р.Е. Барабанов. М.: МФЮА, 2016. С. 123–133.

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

26. *Умняшова И.Б.* Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: предмет и содержание [Электронный ресурс] // РЕМ: Psychology.Educology.Medicine. 2016. № 3. URL: rem.esrae.ru/13-156 (дата обращения: 03.08.2017).
27. *Умняшова И.Б.* Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 5–12. doi: 10.17759/pse.2017220301
28. *Умняшова И.Б., Егоров И.А.* Нормативные основания организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования РФ // Электронный журнал «Психология и право» www.psyandlaw.ru. 2016. Т. 6. № 3. С. 162–177.
29. *Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С.* Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 75–84.
30. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г.Н.Прозументовой. Томск: Томский государственный университет, 2007. 156 с.

Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)

Zabrodin Yu.M.,

Dr. SSL (Psychology), Professor, Moscow, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: zabrodinym@mggpu.ru

Pakhalyan V.E.,

PhD (Psychology), Professor, Scientific editor of the journal "Psychological Science and Education", vicp2207@yandex.ru

The analysis of the state of the problem of expertise in practical psychology is carried out, in the context of tasks arising in connection with the implementation ? introduction of standards of professional activity. The main issues are mentioned, both directly concerning the methodology of the issue under discussion, as well as the main aspects of the content of the specialist's work related to the professional evaluation in general of activities, processes, etc., occurring in a specific educational environment, and

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

their quality in each specific case of a professional activities of specialists. The main criteria of requirements to the expert, to his professional training and experience, features of the process of conducting the examination are singled out. The actual necessity of creating an "examination institute" in the field of practical psychology that presupposes the development of scientific grounds and methodology for the examination of the activities of specialists in the Service of Practical Psychology in the education system and the quality of performing professional activity is emphasized and justified. Attention is drawn to the fact that until now there are no scientifically grounded requirements for experts in the field of practical psychology, their training programs, a system of evaluation criteria, the content and form of an expert opinion, etc. It is concluded that the development of the methodology of practical psychology and expertise in it will allow an objective assessment of the activities of both the Service of Practical Psychology as a whole and the work of its individual specialists, ensure their training, further training and retraining, and determine the conformity of their work to the requirements of standards professional activity.

Key words: methodology of practical psychology; "Institute of Expertise", an expert in the field of practical psychology, the requirements for the examination procedure in practical psychology; standards of professional activity (professional standards).

References

1. Bazarov T.Yu., Erofeev A.K., Shmelev A.G. Kollektivnoe opredelenie ponyatiya «kompetentsii»: popytka izvlecheniya smyslovykh tendentsii iz razmytogo ekspertnogo znaniya [Collective definition of the concept of "competence": an attempt to extract semantic tendencies from the blurred expert knowledge]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya* [*Bulletin of the Moscow State University. Series 14. Psychology*], 2014. no 1, pp. 87–102.
2. Bratchenko S.L. Vvedenie v gumanitarnuyu ekspertizu obrazovaniya [Introduction to Humanitarian Education Examination]. Moscow, 1999.
3. Bratchenko S.L. Mir ekspertizy i ego vozmozhnye koordinaty [The world of expertise and its possible coordinates]. In Prozumentova G.N. (eds.), *Ekspertiza obrazovatel'nykh innovatsii* [*Expertise of educational innovations*]. Tomsk: Tomsk State University, 2007, pp.23–45.
4. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy uchebnogo protsessa razvivayushchego obucheniya (Sistema El'konina – Davydova) [Questions of examination of educational process of the developing training (Elkonin's System – Davydova)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 1996, no. 1, pp. 95–102.
5. Zabrodin Ju.M. Problemy razrabotki prakticheskoi psikhologii [Problems of the development of practical psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal* [*Psychological journal*], 1980. Vol. 1, no. 2, pp.5–18.
6. Zabrodin Yu.M. Razvitie prakticheskoi psikhologii v SSSR [The development of practical psychology in the USSR]. *Aktual'nye problemy sovremennoi psikhologii* [*Actual problems of modern psychology*]. Moscow: Publ. Science, 1989.
7. Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Organizatsiya primeneniya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» v rezhime adaptatsii [Elektronnyi resurs] [The organization of application of the professional standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)" in the adaptation mode] *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [*Psychological-Educational Studies*], 2017. Vol. 9 (3), pp. 19–29. doi:10.17759/psyedu.2017090303 (In Russ., abstr. in Engl.).

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

8. Zabrodin Yu.M., Gayazova L.A., Leonova O.I. O razrabotke modeli professional'no-obshchestvennoi akkreditatsii obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «Psikhologiya» [On the development of the model of professional public accreditation of higher education educational programs in the field of training "Psychology"]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [The bulletin of Educational and methodical association of higher education institutions of the Russian Federation by psychology and pedagogical education], 2015, no. 2 (In Russ.).
9. Zabrodin Yu.M., Pakhal'yan V.E. Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]. Moscow: Publ. EKSMO, 2010. Saratov: Publ. University education, 2015.
10. Zabrodin Yu.M., Pakhal'yan V.E. Psikhologicheskoe prosveshchenie v kontekste sodержaniya FGOS i standartov professional'noi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Psychological Education in the Context of the Professional Standard for Teachers and Professional Standards]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017. Vol. 9, no. 1, pp. 135 – 147. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/zabrodin.shtml (Accessed 29.05.2018).
11. Ivanov D.A. Ekspertiza v obrazovanii: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii [Examination in education: a textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow: Publ. COKO, 2006, 329 p.
12. Ivanchenko G.V., Leont'ev D.A., Safuanov F.S., Tul'chinskij G.L. K sistemnoi metodologii kompleksnoi gumanitarnoi ekspertizy [To system methodology of complex humanitarian examination]. *Trudy Jaroslavskogo metodologicheskogo seminar. T. 3: Metod psihologii* [Works of the Yaroslavl methodological seminar. Vol. 3: Psychology method]. Yaroslavl, 2005, pp. 89–110.
13. Laktionova E. B. Analiticheskii obzor osnovnykh podkhodov k psikhologicheskoi ekspertize obrazovatel'noi sredy [Analytical review of the main approaches to the psychological examination of the educational environment]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I.Gertsena. Seriya Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science. Series Psychological and Pedagogical Sciences], 2008. Vol. 68, no. 11.
14. Laktionova E.B. Model' psikhologicheskoi ekspertizy obrazovatel'noi sredy i ee empiricheskie pokazateli [Elektronnyi resurs] [A model of psychological evaluation of educational environment and its empirical indicators]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2013, no. 1 (In Russ., abstr. in Engl.). URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/Laktionova.phtml> (Accessed 24.05.2018).
15. Laktionova E.B. Psikhologicheskaya ekspertiza obrazovatel'noi sredy. Avtopef. diss dokt. psikhol.nauk. [Psychological examination of the educational environment. Ph. D. (Psychology) Thesis], Saint Petersburg, 2013.
16. Leont'ev D.A. Ekzistentsial'nye osnovaniya ekspertnoi deyatel'nosti [Existential bases of expert activity]. *Ekspertiza v sovremennom mire: ot znaniya k deyatel'nosti* [Expertise in the modern world: from knowledge to activity]. Ivanchenko G.V., Leont'ev D.A. (eds). Moscow: MFYuA, 2006, pp.45–50.
17. Margolis A.A., Konovalova I.V. Kriterii professional'noi kompetentnosti pedagoga-psikhologa [Criteria of professional competence of the teacher-psychologist]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010. no. 1, pp. 13–20. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Mkrtychyan G.A. Psikhologo-pedagogicheskaya ekspertiza v obrazovanii: Teoriya i praktika. Avtopef. diss dokt. psikhol.nauk. [Psychological and pedagogical expertise in education: Theory and practice. Ph. D. (Psychology) Thesis], Nizhny Novgorod, 2002.

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

19. Oltarzhevskaya L.E., Krivenko A.V., Kurbanov R.A. Otsenka professional'nykh kompetentsii pedagogov-psikhologov na osnove professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" kak sovremenniy instrument upravleniya kadrovym potentsialom [Elektronnyi resurs] [Assessment of the Professional Competencies of Pedagogue-Psychologists on the Basis of the Professional Standard «Pedagogue-Psychologist (Educational Psychologist)» as a Modern Tool for Human Resources Management of the CPEA] *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9 (3), pp. 71–82. doi:10.17759/psyedu.2017090308 (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Rubtsov V.V. Analiz praktik primeneniya professional'nykh standartov rabotnikov sotsial'noi sfery, imeyushchikh mezhvedomstvennyi kharakter: regional'nye modeli mezhvedomstvennogo vzaimodeistviya. Aprobatsiya i primeneniye professional'nykh standartov sotsial'noi sfery: Realizatsiya Modelei Mezhvedomstvennogo Vzaimodeistviya [Analysis of Practices of Application of Professional Standards of Social Workers Having Interdepartmental Character: Regional Models of Interdepartmental Interaction]. El'tsova L.Yu. (eds.). Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2017.
21. Rubtsov V.V. Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Aprobatsiya i primeneniye professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)»: itogi regional'nogo opyta [Approbation and Implementation of Professional Standard for Educational Psychologists (Psychologist in Education): Regional Experience]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018, no. 1 doi:10.17759/pse.2018230107
22. Safuanov F.S. Gumanitarnaja ekspertologiya: aktual'nye problemy i perspektivy [A humanitarian expertology: current problems and prospects]. *Ekspertiza v sovremennom mire: ot znaniya k dejatel'nosti [Examination in the modern world: from knowledge to activity]*. Ivanchenko G.V. (eds). Moscow: Publ. Smysl, 2006, pp. 51–62.
23. Safuanov F.S. Sudebno-psihologicheskaja ekspertiza v ugolovnom processe [An judicial and psychological examination in criminal trial]. Moscow: Publ. Gardarika, Smysl, 1998. 192 p.
24. Safuanov F.S., Kharitonova N.K., Rusakovskaya O.A. Psikhologo-psikhiatricheskaja ekspertiza po sudebnym sporam mezhdru roditelyami o vospitanii i meste zhitel'stva rebenka [Model of psychological and pedagogical expertise in the education system]. Moscow: Genezis, 2011. 192 p.
25. Umnyashova I.B. Nauchnye osnovaniya psikhologo-pedagogicheskoi ekspertize v sisteme obrazovaniya [The scientific foundation of psychological and pedagogical expertise in the education system]. *Psikhologiya obrazovaniya: nauchnyi al'manakh [Education psychology]*. Barabanov R.E (eds). Moscow: MFYuA, 2016, pp.123–132.
26. Umnyashova I.B. Psikhologo-pedagogicheskaja ekspertiza v sisteme obrazovaniya: predmet i sodержanie [Elektronnyi resurs] [Psychological and pedagogical expertise in the educational system: the subject and content]. *REM. Psychology. Educology. Medicine*, 2016, no. 3. URL: <http://pem.esrae.ru/13-156> (In Russ.) (Accessed: 24.05.2018).
27. Umnyashova I.B. Psihologo-pedagogicheskaja ekspertiza v sisteme obrazovaniya: osnovnye napravleniya i podhody [Psychology and pedagogical examination in an education system: main directions and approaches]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 5–18. (In Russ., abstr. in Engl.)
28. Umnyashova I.B., Egorov I.A. Normativnye osnovaniya organizatsii psikhologo-pedagogicheskoi ekspertize v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs] [Normative base of organization of psychological and pedagogical expertise in the educational system of the Russian Federation]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2016. Vol. 6, no. 3, pp. 162–177. doi:10.17759/psylaw.2016060312. (In Russ., abstr. in Engl.).

Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 21–42.

Zabrodin Yu.M., Pakhalyan V.E. Problems of Assessing the Compliance of Professional Activities of Practical Psychologists with the Requirements of the Implemented Standards (once again about experts and expertise in practical psychology)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21–42.

29. Umnyashova I.B., Safuanov F.S. Model' psikhologo-pedagogicheskoi ekspertiz v sisteme obrazovaniya [Model of psychological and pedagogical expertise in the education system]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 75–84.
30. Ekspertiza obrazovatel'nykh innovatsii [Expertise of educational innovations]. Prozumentova G.N. (eds). Tomsk: Tomsk State University, 2007. 156 p.

Эффективный контракт как фактор управления трудовой мотивацией временного педагогического персонала детского лагеря (на примере «Артека»)

Деркачев П.В.,

ведущий научный сотрудник Института развития образования, доцент Департамента образовательных программ Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат экономических наук, Москва, Россия, pderkachev@gmail.com

Мельник В.П.,

директор детского лагеря «Морской» ФГБОУ «МДЦ "Артек"» магистр Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Республика Крым, Россия, vel_mel@mail.ru

Целью статьи является изучение мотивационного потенциала работников через внедрение эффективного контракта. В исследовании было изучено отношение временного педагогического коллектива к эффективному контракту, выявлены факторы, влияющие на удовлетворенность трудом, и построен мотивационный профиль личности. В исследовании принимало участие 207 человек. Это педагоги детского оздоровительного лагеря в возрасте 18 – 23 года. В статье представлены теоретические основы эффективного контракта по данным современной литературы, проведено исследование и выявлены взаимосвязи между готовностью работы по эффективному контракту и внешними стимулами, влияющими на качество выполняемой работы. Установлены прямая и обратная взаимосвязи между отношением к эффективному контракту и мотивами, движущими работниками. Переход на данную форму трудовых отношений может повлечь за собой негативный эффект. Сотрудники при работе по эффективному контракту будут ориентированы только на вознаграждение при благоприятных условиях труда, и такие понятия, как самосовершенствование и интерес к работе, для них будут мало значимы.

Ключевые слова: эффективный контракт, трудовая мотивация, временный педагогический персонал, трудовые отношения, удовлетворенность трудом, мотивационный профиль личности сотрудника, система оплаты труда педагога.

Для цитаты:

Деркачев П.В., Мельник В.П. Эффективный контракт как фактор управления трудовой мотивацией временного педагогического персонала детского лагеря (на примере «Артека») [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 43–54 doi: 10.17759/psyedu.2018100204

For citation:

*Derkachev P.V., Mel'nik V.P. Effective Contract as the Factor to Govern of Work Motivation of Temporary Pedagogical Staff of the Health Camp for Children (on Example of the Federal State Budget Institution 'Artek') [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 43–54 doi: 10.17759/psyedu.2018100204. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Постановка проблемы

Тема эффективного контракта в сегодняшних реалиях достаточно актуальна и обсуждаема, имеет отображение в нормативно-правовых документах. Мнения о данной форме трудовых отношений у педагогической общественности достаточно разносторонние: одни верят, что это будет «волшебная таблетка» от множества недугов, а другие критикуют, утверждая, что эффективный контракт не работает и никогда работать не будет.

Вопрос изменения системы оплаты труда педагогических работников достаточно остро встал в начале нулевых, но первые изменения приходятся на 2004–2005 гг. Эффективный контракт – это трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки [8].

Некоторые регионы провели эксперимент, перейдя к штатно-окладной системе оплаты труда. Этот эксперимент дал толчок к тому, что с 2008 г. начал осуществляться массовый переход к новым системам оплаты труда педагогических работников, при которых заработная плата педагогического работника имеет следующие составляющие:

- *базовые оклады* – устанавливаются в зависимости от должности и квалификационной категории учителя;
- *повышающие коэффициенты к базовым окладам* – определяются исходя из особенностей учащихся (таких, как наличие детей с девиантным поведением), условий работы (например, реализация образовательных программ повышенного уровня);
- *компенсационные выплаты* – включают доплаты за работу в сельской местности, за стаж работы, за почетные звания;
- *стимулирующие выплаты* – учитывают интенсивность и высокие результаты работы, качество выполняемой работы. Может быть установлена разная периодичность для стимулирующих выплат: ежемесячная, ежеквартальная, полугодовая или годовая. Объем стимулирующих выплат может достигать до 30% размера фонда оплаты труда учителей [6].

Изменение условий оплаты труда имело позитивный эффект в рамках повышения заработной платы работников бюджетной сферы. Практически при неизменной численности работников учреждений социальной сферы в 2007–2011 гг. среднемесячная начисленная заработная плата в учреждениях образования выросла в 1,8 раза. При этом отмечается высокая межрегиональная дифференциация в оплате труда работников образовательных учреждений [3].

Но параллельно с положительной динамикой роста заработной платы педагогических работников нововведение возымело не только положительный эффект. Во многих образовательных учреждениях сохранился старый подход к распределению стимулирующих выплат, а критерии эффективности выполняемой работы были проработаны недостаточно и носили, скорее, формальный характер. В ряде учреждений стимулирующие выплаты применяются в качестве гарантированной части заработка, которая не связана с результатами труда. Основной причиной этого является низкий размер тарифной части заработной платы, а также низкая конкурентоспособность учреждений на региональных рынках труда. В результате учреждение вынуждено премировать персонал

вне зависимости от результатов труда, в связи с необходимостью удержания имеющихся работников. Введение новых систем оплаты труда привело к значительным, не всегда обоснованным различиям в оценке сложности и результатов труда, увеличению дифференциации между заработной платой руководителя и работников учреждения. Так, среднемесячная заработная плата отдельных руководителей федеральных государственных учреждений существенно (более чем в 10 раз) превышает заработную плату работников основного персонала этих учреждений [7].

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. предусматривает переход на эффективный контракт с педагогами всех уровней образования – от дошкольного до высшего. При этом эффективный контракт предполагает не только высокий уровень оплаты труда, но и адекватный ему уровень оказания образовательных услуг, а также прямую зависимость заработной платы от качества и результатов работы [2].

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение, что эффективный контракт призван улучшить средние показатели ЕГЭ, привести к положительной динамике в международных исследованиях, повысить привлекательность профессии и приток молодых специалистов, вывести зарплату на уровень средней по региону и дать возможность проверять работу по этим критериям эффективности.

Однако Н.А. Заиченко считает, что в реальной действительности мы имеем дело с имитацией эффективности эффективного контракта, и выделяет пять основных аргументов: смысловая (методологическая) размытость, транзакционные издержки и доверие, информационная асимметрия, методическая двусмысленность и бюрократическая ориентация на эффективность, эффект плацебо [4].

Мотивация сотрудников как основная составляющая эффективного контракта

Несмотря на то, что разные ученые по-разному относятся к понятию мотивации, в основе их исследований лежит анализ интересов человека: содержание и отношение к мотивации. Ученые пытаются найти ответы на вопросы, что движет человеком и какие потребности толкают его на выполнение той или иной деятельности. Потребности, дающие толчок к движению, можно разделить на три группы теорий, выдвигаемых разными учеными: 1) процессуальные; 2) содержательные; 3) теории, в основе которых лежит специфическая картина человека.

В частности, Л.Ю. Субботина определила приемы, способствующие улучшению мотивации в профессиональной деятельности. Приемы выделены в четкой градации по силе влияния на мотивационный потенциал работников.

1. *Экономический метод.* Основывается на материальном вознаграждении.
2. *Целевой метод.* Базируется на четком формулировании целей, так как они сами по себе являются мотивом. Чем цель труднее, тем в большей степени она движет человеком, чтобы потешить самолюбие.
3. *Метод проектирования и перепроектирования работ.* Его суть заключается в такой организации заданий и учете их содержательной и социальной сторон, чтобы они в наибольшей степени соответствовали основным параметрам мотивации работника.
4. *Метод вовлечения работников.* Состоит в том, чтобы включить работника в организационный процесс и процесс управления [10].

Изучив литературу, можно сделать промежуточный вывод о том, что главным аспектом во внедрении эффективного контракта является мотивация каждого отдельно взятого или групп педагогов и специалистов различных областей. Изучение мотивации трудовой деятельности личности имеет и теоретическое, и огромное практическое значение. Педагогические работники – это люди интеллектуальной профессии, и от их работы зависит, как бы громко это не звучало, будущее всей нации. Поэтому есть необходимость уделять огромное внимание мотивации именно этого рода сотрудников. Только одним лишь повышением заработных плат добиться улучшения качества образования будет очень сложно. Возможно, нужно обратить внимание на другие, не материальные стимулы.

В своей статье И.В. Абанкина и Л.М. Филатова говорят о том, что мотивированию работников педагогической общественности в прошлом совершенно не уделялось внимания или это происходило крайне мало и точно. Согласно последним тенденциям в образовании, вектор движения направлен на эффективный контракт, при переходе к которому мотивационная составляющая играет основную роль в такого рода трудовых отношениях. Это понимание должно присутствовать, в первую очередь, у управленческого состава образовательных организаций, так как это должно стать главным в проведении кадровой политики, направленной на достижение максимальных показателей в качестве оказания образовательных услуг, соответствующих современным требованиям [1].

Все коллективы различаются по длительности работы. Существуют краткосрочные и долгосрочные, т. е. временные и постоянные группы людей и педагогические коллективы. В данной работе нас будет интересовать временный педагогический коллектив, так как такая форма совокупности людей более характерна для работы в детских оздоровительных лагерях. Временный педагогический коллектив, как и постоянный, обладает всеми необходимыми признаками: общая социально значимая цель, общая совместная деятельность и т. д.

Временный коллектив детского лагеря проходит все стадии становления и обладает всеми признаками полноценного коллектива. Главное отличие временного лагерного коллектива – это то, что его состав меняется примерно два-три раза в год на 70 – 80%. Иногда это происходит одномоментно, а иногда растягивается на некоторое время. Формирование коллектива педагогов в лагере проходит все стадии развития и становления, но это происходит намного быстрее. Динамика наблюдается за счет того, что коллектив состоит из молодых людей, как правило, это студенты вузов. Молодые педагоги расположены к общению и взаимодействию как друг с другом, так и с другим наставниками и коллегами, открыты ко всему новому и неизвестному, так как оказываются в новом образовательном пространстве, вынуждены много времени находится на работе, общаться на профессиональные темы. Они знакомятся с нормами, правилами, культурными традициями, формальными и неформальными ценностями той структуры, внутри которой они оказались.

Вожатый как единица большого педагогического коллектива находится в постоянном взаимодействии и с детьми, и с коллегами. Вожатый временного педагогического коллектива в детском лагере призван выполнять достаточно обширный объем должностных обязанностей, к ним относятся организация жизнедеятельности детского коллектива, соблюдение распорядка дня, ведение соответствующей документации, поддержание санитарного состояния комнат и условий проживания, а также несет юридическую ответственность за жизнь и здоровье детей. При получении материальных ценностей полностью отвечает за их целостность и сохранность.

Как правило, коллектив лагеря – это студенты, обучающиеся в вузах на вторых-третьих курсах, приехавшие на практику, и постоянный состав (костяк), люди с высшим образованием – бакалавры или магистранты. Все они имеют возможность получить представление о будущей работе по специальности. Вожатый официально трудоустраивается, заключая с предприятием срочный трудовой договор, в котором прописаны его права и обязанности, условия оплаты труда, ответственность сторон, гарантии и компенсации.

МДЦ «Артек» не является типичным детским лагерем. Он выделяется из общей массы профильных учреждений в силу своих особенностей, к которым можно отнести следующее:

1. Международный статус. Здесь отдыхают дети из ближнего и дальнего зарубежья.
2. Масштаб деятельности. Артек является крупнейшим центром детского отдыха и оздоровления. За год здесь отдыхает порядка 30 000 детей. Кроме того, лагерь занимает самую большую территорию, которая составляет 218 га.
3. Федеральный уровень подчинения. Учредителем является непосредственно Министерство образования и науки Российской Федерации.
4. Собственные образовательные технологии и культурные традиции.

Целью работы является исследование отношения к внедрению эффективного контракта временного педагогического персонала детского лагеря.

Результаты эмпирического исследования

В исследовании приняли участие 207 вожатых и воспитателей детских лагерей ФГБОУ «МДЦ "Артек"» в возрасте 18–23 лет. Это студенты высших учебных заведений. Опыт работы в детском лагере составляет у опрошенных от 1 до 23 смен.

В эмпирическом исследовании применялись следующие методы диагностики: методика Ш. Ричи и П. Мартина «Мотивационный профиль личности» [9]; методика диагностики структуры мотивов трудовой деятельности Т.Л. Бадоева [5]; авторская анкета отношения к эффективному контракту (см. Приложение).

Анализ результатов показывает, что для временного педагогического персонала более весомую роль при выполнении своих функциональных обязанностей играют факторы самореализации и общественной значимости выполняемой работы. Сотрудники желают проявить себя как в индивидуальной, так и в коллективной деятельности. Материальные и организационные факторы выполняют второстепенную роль. Некоторые из факторов поддаются корректировке и их, скорее всего, можно изменить, чтобы добиться более значимых результатов деятельности. Следовательно, имея представление о степени удовлетворенности работников и понимая отношения временного педагогического персонала к эффективному контракту, можно построить мотивационный профиль работников (рис. 1).

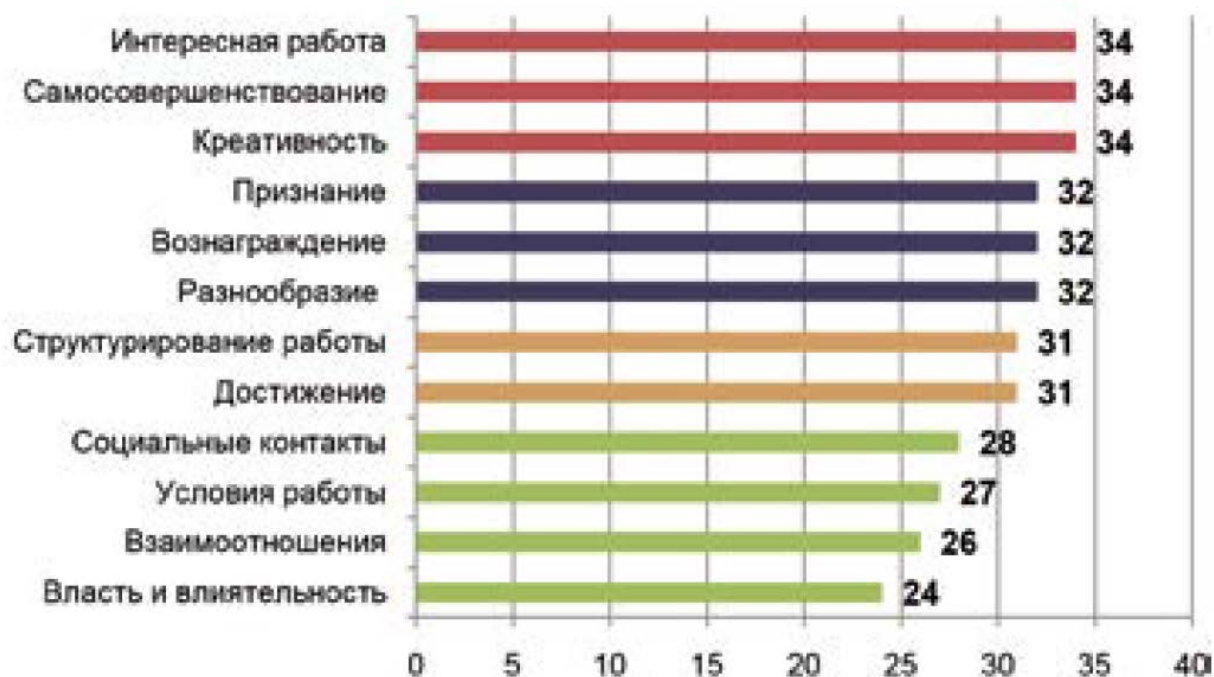


Рис. 1. Иерархия мотивов трудовой деятельности по результатам диагностики «Мотивационный профиль личности» с помощью методики Ш. Ричи и П. Мартина

Самые высокие показатели были получены по следующим мотивам: «креативность», «интересная работа» и «самосовершенствование». Это говорит о том, что работники готовы к проявлению новых идей, нестандартному решению поставленных задач. Именно возможности интересной деятельности позволяют молодым людям проявлять креативность, реализовываться в профессии вожатого. Стоит отметить, что именно интерес обладает широкими возможностями для мотивации сотрудника. Определив, что конкретный работник понимает под «интересной» работой, руководитель может правильно организовать работу для получения нужного ему эффекта.

Самосовершенствование, персональный рост и развитие – неотъемлемая часть работы педагога. Эти позиции перекликаются с целями и задачами непосредственной работы с детьми, а в особенности работы в детском лагере. Именно детский лагерь является той средой для творческого, амбициозного молодого человека, которая позволяет им, с одной стороны, самореализовываться, проявлять себя, а с другой – постоянно самосовершенствоваться, решать непростые профессиональные задачи.

Следующие позиции в иерархии мотивов занимают «разнообразие» и «вознаграждение». В детском лагере деятельность настолько насыщенная, активная, что возможности для скуки нет ни у детей, ни у педагогов. При этом педагогу приходится эту деятельность осмысливать, наполнять содержанием, что требует от него концентрации, постоянной отдачи и включенности в процесс работы.

Вознаграждение и высокая заработная плата менее всего интересуют молодых людей, но стоят далеко не на последнем месте в числе мотивов. За проделанную работу вожатые хотят получать соответствующую заработную плату. При этом сотрудники готовы к выполнению дополнительных функций, работе в ночное время с целью дополнительного

заработка. Возможность достойной оплаты создает удовлетворенность своей работой, позволяет чувствовать независимость от родителей, проявлять самостоятельность в собственной жизни.

Важным для педагогов является признание их работы другими людьми. При этом стоит обратить внимание на то, что для вожатых существенным является и материальное признание, и нематериальное. При этом необходимо отметить, что для сотрудников ведущим является все же мнение администрации, руководителей, которые постоянно находятся рядом, оценивают их деятельность, ориентируясь на психологический климат в детской группе, степень удовлетворенности детей пребыванием в лагере, результаты участия обучающихся в предлагаемой им деятельности как на уровне всего детского лагеря в целом, так и на уровне отрядов.

Деятельность вожатого предполагает сотрудничество, командное решение поставленных задач. Работать в одиночку практически невозможно, однако можно проявлять самостоятельность в какой-либо конкретной деятельности, взяв на себя инициативу, быть ответственным за какое-либо конкретное воспитательное дело. В своей работе вожатым приходится четко структурировать свой день, практически расписывать по минутам предстоящую деятельность, вопросы, которые требуется решать. При этом работа педагога структурируется еще и извне, руководителями. Для этого проводятся ежедневные производственные планерки, расписывается план работы детского лагеря администрацией, а уже затем вожатыми каждого отряда. Деятельность структурирована режимом дня, план-сеткой смены, планом на каждый день. Это позволяет избежать ошибок в деятельности, иметь четкое представление о том, что следует делать, и соответственно постигать постепенно содержание деятельности и наполнять его смыслом.

Самые низкие позиции занимает мотив «Власть и влияние», а также мотив «Взаимоотношения». В силу того, что работа в детском лагере является временной, часто сезонной, то у педагогов нет потребности в формировании с коллегами долгосрочных отношений. Отдельного внимания заслуживает и то, что детские группы формируются на 21 день, затем они распадаются из-за завершения смены, поэтому эмоционально привязываться глубоко к группе не получается из-за краткосрочности взаимодействия, а если это и происходит, то завершение деятельности становится тогда для педагога болезненным.

Стоит отметить, что для педагогов желание властвовать, управлять на основе самоутверждения своей личности является незначимым, можно даже сказать, неактуальным. Процесс работы с детьми выстроен на равных, взаимодействие между коллегами тоже. Поэтому данный мотив трудовой деятельности для педагогов незначим.

Таким образом, в исследовании были выявлены факторы, влияющие на удовлетворенность трудом, что позволяет построить мотивационный профиль личности вожатых. Самыми значимыми факторами для временных педагогических сотрудников являются возможность творческого развития, личностного роста и самосовершенствования, признание результатов их деятельности, вознаграждение ее по итогам работы, а также структурированность деятельности.

На следующем этапе вожатые были продиагностированы с помощью авторской анкеты, которая позволила выявить отношение к внедрению эффективного контракта. По результатам выявлено, что в целом 43% сотрудников не готовы к внедрению эффективного контракта, 57% – проявляют готовность к работе на его основе (рис. 2).

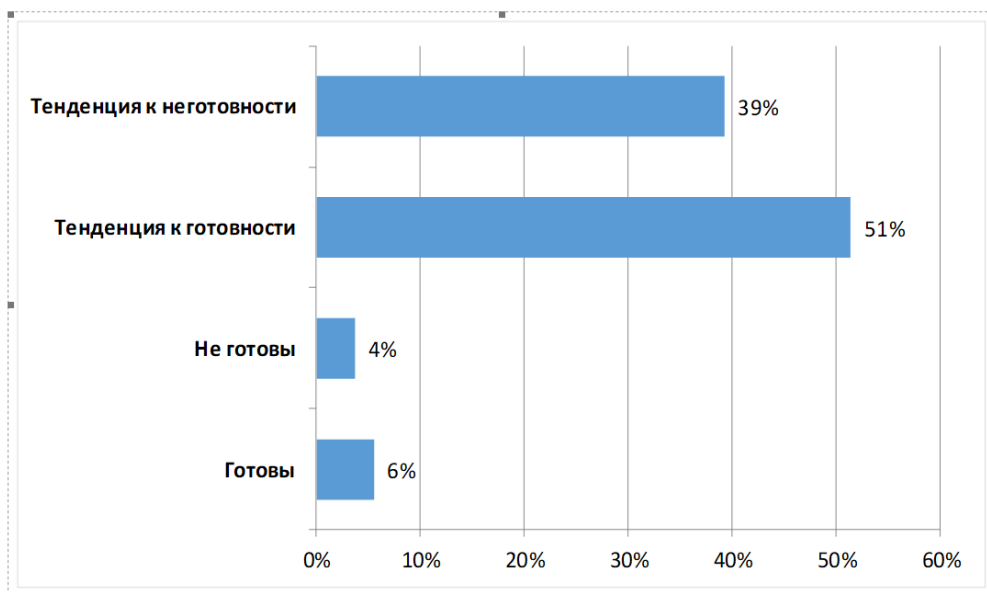


Рис. 2. Степень готовности коллектива к работе по эффективному контракту

Если рассматривать ответы более тщательно, то можно выделить следующее. Эффективный контракт, по мнению педагогов, должен иметь дифференцированный и индивидуальный характер, т.е. каждый должен получать заработную плату согласно затраченным усилиям, и они должны быть видны всем, а особенно администрации, мнение которой является приоритетным и значимым.

В работе педагогические работники ориентированы именно на мнение администрации и в меньшей степени референтным для них является мнение детей, еще реже – мнение родителей и коллег по работе. Молодые работники, скорее всего, не имея другого опыта работы, в подавляющем большинстве случаев готовы к достаточно частым проверкам качества их работы, а в частности – один раз в смену (в 21 день).

Если обратить внимание на дополнительные виды работ, которые сотрудники готовы выполнять для увеличения заработной платы, то видно, что все опрошенные согласны работать дополнительно, выполняя ту или иную роль и функцию. Низкие позиции занимает лишь пункт относительно взятия на себя управленческих функций, что может быть вызвано или молодым возрастом, или неопытностью педагогов.

Далее нами было высказано предположение о том, что существует связь между трудовой мотивацией педагогов и их готовностью работать по эффективному контракту.

По результатам статистической обработки данных с помощью критерия ранговой корреляции Ч. Спирмана выявлена прямая связь между отношением к эффективному контракту и мотивом вознаграждения ($r = 0,148$ при $p = 0,03$), т.е. чем выше у педагогов готовность к внедрению эффективного контракта, тем выше в своей трудовой деятельности они мотивированы на вознаграждение. Педагоги выполняют свои профессиональные задачи хорошо только при условии, что их ожидает реальное материальное вознаграждение, которое выражается в деньгах, карьерном росте, профессиональном продвижении либо каких-то привилегиях. Этот мотив удовлетворяется быстро, но ненадолго, так как такие люди работают эффективно, если точно знают за что. Удержать таких сотрудников можно только высокой зарплатой, и такие работники остро переживают несправедливость в распределении оплаты труда.

Выявлена прямая связь между отношением к эффективному контракту и условиями работы ($r=0,28$ при $p=0,04$), т.е. чем выше у педагогов готовность к работе по эффективному контракту, тем выше у них требования к условиям труда. Для педагогов важны комфортные условия труда, благоприятный психологический климат в организации.

Выявлена обратная связь между отношением к эффективному контракту и мотивом самосовершенствования ($r=-0,28$ при $p=0,04$), т.е. чем выше готовность у педагога к внедрению эффективного контракта, тем ниже в трудовой деятельности проявляется мотив самосовершенствования. Педагоги не готовы к личностному росту, развитию и самосовершенствованию, но готовы получать высокую зарплату и стимулирующие надбавки.

Выявлена обратная связь между отношением к эффективному контракту и интересной работой ($r=-0,28$ при $p=0,04$). Это говорит о том, что чем выше готовность педагога к внедрению эффективного контракта, тем меньше проявляется мотив сотрудника к интересной работе. У педагогов, готовых получать высокую зарплату, нет интереса к деятельности, они рассматривают ее как технологический процесс, стандартный и обыденный.

Выводы

Выявлена прямая связь между готовностью педагогов работать по эффективному контракту за вознаграждение и комфортные условия труда, которые для временного педагогического персонала являются достаточно значимыми и важными. Педагоги желают работать в комфортных для себя условиях и иметь гарантированное вознаграждение. Следовательно, мы можем говорить о том, что если внедрять такую форму трудовых отношений, как эффективный контракт, то у нас образуется группа людей, готовых работать за вознаграждение, но совершенно не заинтересованных в самосовершенствовании, саморазвитии, не заинтересованных в работе, так как на первом плане в иерархии их мотивов оказывается вознаграждение.

Сделанные в исследовании выводы справедливы только для МДЦ «Артек», так как эта образовательная организация существенно выделяется из числа других детских лагерей.

Приложение 1

Анкета диагностики отношения к эффективному контракту

1. Каковы цели введения новой системы оплаты труда (НСОТ) в системе образования?
2. Что изменит в системе образования переход на эффективный контракт?
3. Существует ли разница между НСОТ и эффективным контрактом?
4. Как Вы относитесь к тому, что труд педагогов оплачивается дифференцировано?
5. Должен ли эффективный контракт носить индивидуальный характер?
6. Изменилась ли Ваша профессиональная деятельность с внедрением эффективного контракта?
7. К какой частоте внешней оценки Вашей деятельности для начисления заработной платы Вы готовы?
8. Как Вы считаете, кто должен оценивать эффективность Вашей работы?
9. Есть ли у Вас дополнительный доход вне детского лагеря?

Деркачев П.В., Мельник В.П. Эффективный контракт как фактор управления трудовой мотивацией временного педагогического персонала детского лагеря (на примере «Артека») Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 2. С. 43–54.

Derkachev P.V., Mel'nik V.P. Effective Contract as the Factor to Govern of Work Motivation of Temporary Pedagogical Staff of the Health Camp for Children (on Example of the Federal State Budget Institution 'Artek') Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 43–54.

10. Доверяете ли Вы процедуре распределения стимулирующих надбавок в Вашей образовательной организации?
11. Отражают ли разработанные критерии эффективности труда в действующей НСОТ реальные результаты Вашей профессиональной деятельности?
12. Считаете ли Вы, что оплата Вашего труда соответствует затраченным усилиям?
13. Какие виды работ Вы готовы выполнять для увеличения заработной платы?
14. Какие источники наиболее значимы для Вас при оценке Вашей профессиональной деятельности?
15. Что является наиболее значимыми результатами эффективности качества Вашей работы?
16. Стала ли профессия вожатого более престижной после введения НСОТ?
17. Какие виды стимулирования можно использовать для привлечения молодых вожатых?

Литература

1. *Абанкина И.В., Филатова Л.М.* Тенденции изменения мотивации учителей в условиях внедрения эффективного контракта // Народное образование. 2015. № 7. С. 98–104.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утв. распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р [Электронный ресурс] (дата обращения: 27.12.2016).
3. *Деркачев П.В.* Межрегиональные различия в решении задачи повышения заработной платы педагогических работников // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 128–147.
4. *Заиченко Н.А.* Проблема реалистичности целей эффективного контракта в общем образовании // XVI Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества (г. Москва, 7–10 апреля 2015 г.). Кн. 4. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016. С. 605–615.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. *Кузьминов Я.И.* Академическое сообщество и академические контракты: вызовы и ответы последнего времени // Контракты в академическом мире / сост. М.М. Юдкевич; отв. ред. Н.М. Халатянц; науч. ред. М.М. Юдкевич. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2011. С. 13–30.
7. *Курбатова М.В., Левин С.Н.* Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. 2013. Т. 5. № 1. С. 55–80.
8. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы, утв. распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 г. № 2190-р [Электронный ресурс] (дата обращения: 12.11.2016).
9. *Ричи Ш., Мартин П.* Управление мотивацией. М.: Юнити-Дана, 2004. 399 с.
10. *Субботина Л.Ю.* Личность в системе профессиональной подготовки: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 107 с.
11. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [Электронный ресурс] URL: <http://eduinspector.ru/2014/01/29/jeffektivnyj-kontrakt-s-pedagogom/> (дата обращения: 27.12.2016).

Effective Contract as the Factor to Govern of Work Motivation of Temporary Pedagogical Staff of the Health Camp for Children (on Example of the Federal State Budget Institution 'Artek')

Derkachev P.V.,

Lead Researcher, Institute of Educational Development and Associate Professor, Graduate School of Education of Institute of Education, National Research University 'Higher School of Economics', Ph.D. in Economics, Moscow, Russia, pderkachev@gmail.com

Mel'nik V.P.,

Director the 'Morskoy' camp of the Federal State Budget Institution 'Artek', Master of Sciences (National Research University 'Higher School of Economics'), Krum, Russia, vel_mel@mail.ru

The aim of the research is to show the reason of necessity in discovering the motivating potential of employees and also influence on them through the introduction of the effective contract. The research has studied the attitude of the temporary pedagogical staff towards the effective contract, also the research has found the factors that influence on satisfaction of labor, and the motivating profile of a personality was constructed. 207 people aged 18 - 23 have taken part in the research. Those are temporary pedagogical employees of the children's health camp. In the first part of the research the theoretical bases of the effective contract with the reference to modern literature were studied. In the second part the research has found the interrelations between being ready to work by the effective contract and outer stimuli influencing on the quality of the work performed. The revealed direct and inverse relations between the attitude to the effective contract and the reasons followed by employees give the evidence that transferring to the suggested form of labor relations can cause an absolutely opposite effect. Employees working on the effective contract will be oriented only on the remuneration in favorable working conditions and the things like self-improvement, interest to work will be of little interest for them.

Keywords: effective contract, labour motivation, temporary pedagogical staff, labour relations, job satisfaction, employee's motivation profile, teacher's remuneration system.

References

1. Abankina I. V., Filatova L. M. Tendentsii izmeneniya motivatsii uchitelei v usloviyakh vnedreniya effektivnogo kontrakta [Tendencies of motivation change of teachers in conditions of introduction of an effective contract]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2015, no. 7, pp. 98–104.
2. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii 'Razvitie obrazovaniya na 2013–2020 [The State Program of the Russian Federation 'Development of Education' for 2013–2020]', utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 15.05.2013 No. 792-r. (access: 27.12.2016).
3. Derkachev P. V. Mezhregional'nye razlichiya v reshenii zadachi povysheniya zarabotnoi platy pedagogicheskikh rabotnikov [Interregional Differences in the Solution of the Problem of

Деркачев П.В., Мельник В.П. Эффективный контракт как фактор управления трудовой мотивацией временного педагогического персонала детского лагеря (на примере «Артека») Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 2. С. 43–54.

Derkachev P.V., Mel'nik V.P. Effective Contract as the Factor to Govern of Work Motivation of Temporary Pedagogical Staff of the Health Camp for Children (on Example of the Federal State Budget Institution 'Artek') Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 43–54.

- Raising the Wages of Pedagogical Workers]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Issues]*, 2014, no. 4, pp. 128–147.
4. Zaichenko N. A. Problema realistichnosti tselei effektivnogo kontrakta v obshchem obrazovanii [The problem of realistic goals of an effective contract in general education]. *XVI Aprel'skaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva (g. Moskva, 7–10 aprelya 2015 g.) [The sixteen April International Scientific Conference on the Development of Economics and Society]*. Moscow: Publ. NIU VShE, vol. 4, 2016, pp. 605–615.
 5. П'ин Е.Р. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. Saint-Petersburg.: Publ. Piter, 2002, 512 p.
 6. Kuz'minov Ya.I. Akademicheskoe soobshchestvo i akademicheskie kontrakty: vyzovy i otvety poslednego vremeni [Academic community and academic contracts: recent challenges and answers]. In Khalatyants N. M., Yudkevich M. M. (ed.), *Kontrakty v akademicheskom mire [Contracts in the academic world]*. Moscow: Publ. NIU VShE, 2011, pp. 13–30.
 7. Kurbatova M.V., Levin S.N. Effektivnyi kontrakt v sisteme vysshego obrazovaniya RF: teoreticheskie podkhody i osobennosti institutsional'nogo proektirovaniya [Effective contract in the system of higher education in Russia: theoretical approaches and features of institutional design]. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy [Journal of Institutional Research]*, 2013, vol. 5 no. 1, pp. 55–80.
 8. Programma po etapnogo sovershenstvovaniya sistemy oplaty truda v gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uchrezhdeniyakh na 2012–2018 gody [Program for the gradual improvement of the system of labor remuneration in state (municipal) institutions for 2012–2018], utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 26.11. 2012 No. 2190-r. (access: 12.11.2016)
 9. Richi Sh., Martin P. Upravlenie motivatsiei [Management of motivation]. Moscow: Publ. Yuniti-Dana, 2004, 399 p.
 10. Subbotina L.Yu. Lichnost' v sisteme professional'noi podgotovki [Personality in the system of vocational training]. Uchebnoe posobie. – Yaroslavl': Publ. YarGU, 2009, 107 p.
 11. Ukaz Prezidenta RF ot 7.05.2012 No. 597 'O meropriyatiyakh po realizatsii gosudarstvennoi sotsial'noi politiki' [On measures to implement state social policy]. URL: <http://eduinspector.ru/2014/01/29.jeffektivnyj-kontrakt-s-pedagogom> (Accessed: 27.12.2016).

Профессионально-общественные механизмы оценки квалификации педагогических работников

Егоров И.А.,

*исполнительный директор Педагогической Ассоциации «Педагог XXI века», Москва, Россия,
egorovpravo@mail.ru*

Ямбург Е.Ш.,

*доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, директор Школы
№ 109, президент Педагогической Ассоциации «Педагог XXI века», Москва, Россия,
yamburgea@mail.ru*

Ахапкина М.Е.,

*учитель английского языка Гимназии «Пушино», Московская область, Россия,
maryakh5@gmail.com*

Волкова А.А.,

*учитель физики и информатики, заместитель директора Гимназии № 12, Липецк, Россия,
volkovalla@mail.ru*

Катренко О.Н.,

*директор Средней школы № 127 с углубленным изучением английского языка, Санкт-
Петербург, Россия, titmanoleg@mail.ru*

Кочережко С.С.,

*заместитель директора Средней общеобразовательной школы Международного детского
центра «Артек», Крым, Россия, sckoch@list.ru*

Одинцова Н.Н.,

воспитатель Детского сада № 88, Санкт-Петербург, Россия, n.n.odintsova@gmail.com

Для цитаты:

Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н. Профессионально-общественные механизмы оценки квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 10. № 2. С. 55–63 doi: 10.17759/psyedu.2017100205

For citation:

Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapkina M.E., Volkova A.A., Katrenko O.N., Kocherejko S.S., Odintsova N.N. Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of Educators [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 55–63 doi: 10.17759/psyedu.2017100205. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье описаны ход работы над проектом «Профессионально-общественные механизмы оценки квалификации педагогических работников», реализованным Педагогической Ассоциацией «Педагог XXI века» с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов (№ 17-1-008266), и его основные результаты. На основе современных достижений отечественной и зарубежной педагогической науки и практики, в соответствии с профессиональным стандартом педагога (воспитатель, учитель) и с учетом осуществляемого в настоящее время формирования и введения национальной системы учительского роста разработаны предложения по оценке квалификации (трудовых действий) педагогических работников (воспитатель, учитель) в форме проекта нормативного правового акта и методических рекомендаций.

Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н.
Профессионально-общественные механизмы оценки
квалификации педагогических работников
Психолого-педагогические исследования
2017. Том 10. № 2. С. 55–63.

Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapkina M.E., Volkova A.A., Katrenko O.N., Kocherejko S.S., Odintsova N.N.
Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of
Educators
Psychological-Educational Studies
2017. Vol. 10, no. 2, pp. 55–63.

Обосновывается необходимость активного и широкого участия самого профессионального педагогического сообщества в организации и проведении оценки квалификации педагогических работников, как необходимое условие построения эффективной системы, обеспечивающей профессиональный рост педагогов.

Ключевые слова: профессионально-общественные механизмы, педагогическое сообщество, квалификация, профессиональный стандарт, педагогические работники, воспитатель, учитель, национальная система учительского роста.

Образование является одним из приоритетных направлений государственного и общественного развития в Российской Федерации. Высокое качество образования возможно только при достижении высокого уровня квалификации педагогических работников, в связи с чем необходимо особое внимание к вопросам профессионального развития педагогических работников, реального повышения престижа педагогической профессии – в том числе и на решение данных задач направлено создание национальной системы учительского роста. Профессиональными стандартами, в том числе профессиональным стандартом педагога (учитель, воспитатель) [11], устанавливаются требования к уровню образования и стажу работника, его знаниям, умениям и выполняемым трудовым действиям. В соответствии с поручением Президента Российской Федерации В.В. Путина от 02.01.2016 № Пр-15ГС¹ в настоящее время ведутся формирование национальной системы учительского роста (НСУР) и соответствующая актуализация профессионального стандарта педагога (воспитатель, учитель)², которые подразумевают необходимость разработки механизмов оценки квалификации педагогических работников для определения их соответствия предъявляемым требованиям, в том числе определения их уровня, и выработки для них рекомендаций по дальнейшему профессиональному совершенствованию. Такая дифференцированная оценка предполагает не только оценку знаний и умений как составляющих профессиональных компетенций, но и оценку самих профессиональных действий педагога, выполнения им его трудовых функций. Принятие профессиональным сообществом результатов такой оценки зависит не только от ее научной обоснованности, но и от того, кто выступает ее разработчиком (органы управления образованием или само профессиональное педагогическое сообщество – только в последнем случае такая оценка будет восприниматься не как еще один элемент бюрократического давления, но как инструмент, прежде всего, повышения качества и профессионального роста педагога).

¹ «обеспечить формирование национальной системы учительского роста, направленной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации, а также на учет мнения выпускников общеобразовательных организаций, но не ранее чем через четыре года после окончания ими обучения в таких организациях, предусмотрев издание соответствующих нормативных правовых актов».

² <http://стандартпедагога.рф>

Важно при этом не просто разработать новый механизм оценки квалификации педагогов, а придать ему изначально не контрольно-надзорный характер, «помогающий» педагогу. В этом контексте основной акцент должен быть поставлен не столько на оценивании как самоцели, а оценивании как элементе, необходимом для построения эффективной и персонифицированной траектории дальнейшего профессионального развития педагога (повышения его квалификации, методической помощи, сопровождения со стороны коллег).

Придание процедуре оценки квалификации (в том числе трудовых действий) педагогов объективного характера, позволяющего учесть несовершенство существующих подходов (оценивающих, прежде всего, результаты деятельности, которые, как известно, зависят от многих факторов и не могут быть построены на одном «единственно верном» подходе к оценке квалификации), направленного на установление более взвешенного понимания вклада квалификации при оценке результатов деятельности и выстраивание прямой связи между процедурой оценки квалификации педагога и его профессиональным развитием, является ключевой задачей в рамках построения НСУР. Однако построение системы, по сути, развивающего оценивания возможно только при широком участии самого профессионального педагогического сообщества в построении и функционировании такой системы. Ключевыми направлениями участия профессионального сообщества должны стать максимальное привлечение педагогических ассоциаций, союзов и объединений к разработке оценочных материалов, к самой процедуре оценивания педагогов теми представителями профессионального сообщества, чья деятельность фактически является примером лучшей практики, и к производству самой оценки непосредственно. Не менее важным представляется внедрение механизмов самооценки квалификации, позволяющих любому педагогу получить информацию о его профессиональных дефицитах с точки зрения требований профессионального стандарта, а также рекомендации по выстраиванию траектории совершенствования его квалификации.

В рамках проекта «Профессионально-общественные механизмы оценки квалификации педагогических работников», реализованного Педагогической Ассоциацией «Педагог XXI века» с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов (№ 17-1-008266) на основании современных достижений отечественной [1–10, 12, 15–16] и зарубежной [17–23] педагогической науки и практики, разработаны проект порядка оценки квалификации (трудовых действий) педагогических работников и методические рекомендации по проведению такой оценки³.

Подразумевается использование разработанного порядка как составной части аттестации педагогических работников в соответствии со статьей 49 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [13], а сама аттестация педагогических работников в силу требований Федерального закона «О независимой оценке квалификации» [14] и указанного Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» должна являться единственным механизмом оценки квалификации и профессиональной деятельности педагогических работников, имеющим юридические последствия для оцениваемых педагогов.

Также порядок может быть использован при разработке механизмов и содержания так называемого профессионального экзамена выпускников, оканчивающих обучение в вузах и ссузах по педагогическим направлениям подготовки, специальностям.

³ http://педагог21века.рф/project_grant_prezidenta_2017/

Оценка трудовых действий педагогических работников является прямой оценкой процесса осуществления ими трудовой деятельности, в отличие от проверки, к примеру, знаний педагогики, психологии, предмета и т.п. Разработанный Педагогической Ассоциацией «Педагог XXI века», проект порядка оценки квалификации (трудовых действий) педагогических работников конкретизирует оценку именно профессиональной деятельности, трудовых действий педагогических работников, потому что именно в данном виде оценки необходимо участие педагогических работников, педагогического сообщества на всех ее этапах – от разработки инструментария до собственно производства оценки и определения ее результатов, в отличие, к примеру, от оценки знаний, где участие педагогического сообщества на стадии собственно оценки и определения результата может быть минимизировано, вплоть до автоматизации процесса.

В рамках разработки указанных документов было проведено их профессионально-общественное обсуждение⁴, организованное на сайте Педагогической Ассоциации «Педагог XXI века». Информация о проведении обсуждения рассылалась в органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации с просьбой проинформировать подведомственные школы и детские сады о проводимом обсуждении, также информация была разослана непосредственно в некоторые школы и детские сады, другие организации. Для участия в обсуждении было зарегистрировано всего 56 пользователей, которыми были даны 15 замечаний и 28 предложений к разработанным материалам, которые были учтены при подготовке итоговых документов. По мнению Педагогической Ассоциации «Педагог XXI века», такая низкая активность связана с низким уровнем доверия педагогических работников к существующей системе образования – педагог не верит, что его голос (его мнение) кому-то нужен, не верит, что его голос может что-то изменить, опасается, что факт его участия в обсуждении будет использован «в массе» для оправдания навязанного сверху новшества, не верит в независимость ассоциации. Считаем, что повысить уровень такого доверия могут только сами педагоги (воспитатели, учителя и др.) своей профессиональной активностью, конструктивной критикой, формированием эффективных предложений, их отстаиванием на различных площадках. Наиболее эффективный, на наш взгляд, а может, и единственно возможный способ претворения этого в жизнь – работа профессиональных педагогических ассоциаций, союзов, общественных объединений, как действующих, так и вновь создаваемых.

Внедрение порядка оценки квалификации (трудовых действий) педагогических работников, разработанного Педагогической Ассоциацией «Педагог XXI века», т. е., по сути, широкое и активное привлечение профессионального педагогического сообщества к организации и проведению работы по совершенствованию квалификации педагогических работников, не только приведет к реальному повышению уровня квалификации воспитателей, учителей и совершенствованию механизма их профессионального роста, но также создаст условия для аналогичного роста квалификации педагогических работников других категорий (при условии создания подобного механизма), общего повышения эффективности профессиональной (профессионально-общественной) деятельности педагогического сообщества, развития государственно-общественного управления системой образования.

Литература

1. *Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А.* Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106.

⁴ <http://обсуждение.педагог21века.рф>

Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н.
Профессионально-общественные механизмы оценки
квалификации педагогических работников
Психолого-педагогические исследования
2017. Том 10. № 2. С. 55–63.

Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapkina M.E., Volkova A.A., Katrenko O.N., Kocherejko S.S., Odintsova N.N.
Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of
Educators
Psychological-Educational Studies
2017. Vol. 10, no. 2, pp. 55–63.

2. *Волкова А.А.* Оценки для учителей [Электронный ресурс] // Липецкая газета. Итоги недели. 2017. № 36/470. URL: <http://www.lpgzt.ru/aticle/64561.htm> (дата обращения: 02.04.2018).

3. *Егоров И.А.* Профессиональный экзамен как инструмент формирования траектории совершенствования квалификации работника [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 149–155. doi:10.17759/psyedu.2017090315

4. *Забродин Ю.М., Рубцов В.В.* Апробация, внедрение и применение профессиональных стандартов при решении задач образования и социальной сферы: этапы и перспективы // Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы. М.: МГППУ, 2016. С. 13–29.

5. *Иоффе А.Н.* Под соусом ФГОС [Электронный ресурс] // Учительская газета. 2018. № 2. URL: <http://www.ug.ru/archive/73008> (дата обращения: 02.04.2018).

6. *Кочережко С.С.* Современный урок: мифы и реальность [Электронный ресурс] // Учительская газета. 2017. № 7. URL: <http://www.ug.ru/archive/68734> (дата обращения: 02.04.2018).

7. *Куприянова Т.В.* Формирование национальной системы учительского роста: правовые и социальные аспекты проблемы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 22–26. doi:10.17759/pse.2017220404.

8. *Малеванов Е.Ю.* Перспективы и направления развития системы дополнительного педагогического образования // Сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием «Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании». М.: АПК и ППРО, 2017. С. 7–11.

9. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.

10. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77–92. doi:10.17759/pse.2015200507

11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (ред. от 05.08.2016) // Российская газета. 18.12.2013, № 285.

12. Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 5–6. doi:10.17759/pse.2017220401

13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в ред. от 07.03.2018) // Российская газета. 31.12.2012, № 303.

14. Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» // Российская газета. 06.07.2016, № 146.

15. *Ямбург Е.Ш.* Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 35–43. doi:10.17759/pse.2016210205

Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н.
Профессионально-общественные механизмы оценки
квалификации педагогических работников
Психолого-педагогические исследования
2017. Том 10. № 2. С. 55–63.

*Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapkina M.E., Volkova
A.A., Katrenko O.N., Kocherejko S.S., Odintsova N.N.*
Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of
Educators
Psychological-Educational Studies
2017. Vol. 10, no. 2, pp. 55–63.

16. «Ямбург: профессиональный стандарт даст учителям подход к каждому ученику»
[Электронный ресурс] // МИА «Россия сегодня» 12.12.2016. URL:
https://ria.ru/sn_edu/20161212/1483372325.html (дата обращения: 02.04.2018).

17. *Na W.U.* The Implementation of the National Professional Standard for K-12 Teachers,
2012 (NPST) at Regional and Local Level in China: A Case Study of Regional Teacher Professional
Development Standards Implementation in Qingyang District, Chengdu, China // Higher Education
of Social Science. 2014. Vol. 7. № 3. P. 88–98. doi:10.3968/5759

18. Evaluation of the implementation of the Australian Professional Standards for Teachers:
Interim report on baseline implementation 2013 key findings: March 2014 / Australian Institute for
Teaching and School Leadership, The University of Melbourne. Melbourne: AITSL, 2014. 34 p.

19. Final Report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers:
December 2016. Report 4 / Australian Institute for Teaching and School Leadership, The University
of Melbourne. Melbourne: AITSL, 2016. 31 p.

20. National Partnership Agreement on Improving Teacher Quality / Council of Australian
Governments. [Canberra], 2008–2009. 28 p.

21. *O'Beirne C., Pyle K.* Teachers' Standards, appraisal regulations and pay reform: Research
report: April 2014. [Slough]: The National Foundation for Educational Research, 2014. 37 p.

22. *Tuinamuana K.* Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology:
Alternative Discourses // Australian Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 36. № 12. P. 72–82.
doi:10.14221/ajte.2011v36n12.8

23. *Sachs J.* Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching? // *Teachers and teaching*. 2003. Vol. 9. № 2. P. 175–186. doi:10.1080/1354060032000089487

Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of Educators

Egorov I.A.,

*Executive Director of Pedagogical Association «XXI century educator», Moscow, Russia,
egorovpravo@mail.ru*

Yamburg E.Sh.,

*Dr.Sci (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Education, Director of High
School № 109, President of Pedagogical Association «XXI century educator», Moscow,
Russia, yamburgea@mail.ru*

Akhapkina M.E.,

*Teacher of English Language of High School «Pushchino», Moscow Region, Russia,
maryakh5@gmail.com*

Volkova A.A.,

Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н.
Профессионально-общественные механизмы оценки квалификации педагогических работников
Психолого-педагогические исследования
2017. Том 10. № 2. С. 55–63.

Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapkina M.E., Volkova A.A., Katrenko O.N., Kocherejko S.S., Odintsova N.N.
Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of Educators
Psychological-Educational Studies
2017. Vol. 10, no. 2, pp. 55–63.

Teacher of Physics and Computer Science, Deputy Director of High School № 12, Lipetsk, Russia, volkovalla@mail.ru

Katrenko O.N.,

Director of High School № 127 with in-depth study of English, St. Petersburg, Russia, titmanoleg@mail.ru

Kocherejko S.S.,

Deputy Director of High School of International Children's Center "Artek", Crimea, Russia, cckoch@list.ru

Odintsova N.N.,

*Educator of Kindergarten № 88, St. Petersburg, Russia, n.n.odintsova@gmail.com
Russia, 12345670@yandex.ru*

The article describes the progress of work on the project "Professional and public mechanisms for assessing the qualifications of educators" implemented by the Pedagogical Association «XXI century educator» using the grant of the President of the Russian Federation for the development of civil society provided by the Foundation for Presidential Grants (No. 17-1-008266) and its main results. Based on the current achievements of Russian and foreign pedagogical science and practice, in accordance with the professional standard of the educator and taking into account the current formation and introduction of the national system of teacher growth, proposals have been developed for assessing the qualifications (labor actions) of educators in the form of draft normative legal act and methodological recommendations. The necessity of active and wide participation of the professional pedagogical community in the organization and evaluation of the qualification of pedagogical workers as a necessary condition for building an effective system ensuring the professional growth of educators is substantiated.

Keywords: vocational and social mechanisms, pedagogical community, qualification, professional standard, educators, teacher, national system of teacher growth.

References

1. Blinov V.I., Batrova O.F., Esenina E.Yu., Faktorovich A.A. *Sovremennye podkhody k otsenivaniyu kvalifikatsii* [Modern approaches to the qualifications assessment]. *Vyssee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2013, no. 5, pp. 100 - 106.
2. Volkova A.A. *Otsenki dlya uchitelei* [Elektronnyi resurs] [Assessments for teachers]. *Lipetskaya gazeta. Itogi nedeli* [Lipetsk newspaper. Summary of the week], 2017, no. 36/470. URL: <http://www.lpgzt.ru/article/64561.htm> (Accessed: 02.04.2018).
3. Egorov I.A. *Professional'nyi ekzamen kak instrument formirovaniya traektorii sovershenstvovaniya kvalifikatsii rabotnika* [Elektronnyi resurs] [Professional exam as a tool for forming the trajectory of improving the qualification of an employee]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-educational studies], 2017, vol. 9, no. 3. pp. 149–155. doi:10.17759/psyedu.2017090315.
4. Zabrodin Yu.M., Rubtsov V.V. *Aprobatsiya, vnedrenie i primenenie professional'nykh standartov pri reshenii zadach obrazovaniya i sotsial'noi sfery: etapy i perspektivy* [Approbation, introduction and application of professional standards in solving problems of education and social

sphere: stages and prospects]. *Mezhvedomstvennyye modeli okazaniya sotsial'nykh i obrazovatel'nykh uslug i praktika aprobatsii i primeneniya professional'nykh standartov rabotnikov obrazovaniya i sotsial'noi sfery* [Interdepartmental models of rendering social and educational services and the practice of approbation and application of professional standards of educators and social workers], 2016. pp. 13-29.

5. Ioffe A.N. Pod sousom FGOS [Elektronnyi resurs] [Under FSES sauce]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 2018, no. 2. URL: <http://www.ug.ru/archive/73008> (Accessed:: 02.04.2018).

6. Kocherezhko S.S. Sovremenniy urok: mify i real'nost' [Elektronnyi resurs] [A modern lesson: myths and reality]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 2017, no. 7. URL: <http://www.ug.ru/archive/68734> (Accessed:: 02.04.2018).

7. Kupriyanova T.V. Formirovanie natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta: pravovye i sotsial'nye aspekty problemy [Establishing the National System of Teacher Development: Legal and Social Issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, vol. 22, no. 4. pp. 22-26. doi:10.17759/pse.2017220404.

8. Malevanov E.Yu. Perspektivy i napravleniya razvitiya sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Prospects and directions of development of the system of additional teacher education]. *Sbornik materialov V Vserossiiskoi internet-konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmenyayushchemsya obrazovanii»* [Collection of materials of the V All-Russian Internet Conference with international participation "Raising the qualification of teaching staff in a changing education"], 2017. pp. 7-11.

9. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no 3. pp. 41-57.

10. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Testing of Assessment Tools of Future Teachers Professional Competence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 20, no. 5. pp. 77-92. doi:10.17759/pse.2015200507.

11. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18.10.2013 №544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» (red. ot 05.08.2016) [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 18.10.2013 № 544n "On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)". *Rossiiskaya gazeta* [Russian Newspaper], 2013, no. 285.

12. Professional'nyi rost uchitelya: otsenka i otvetstvennost' [Teacher Professional Development: Evaluation and Responsibility]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, vol. 22, no. 4. pp. 5–6. doi:10.17759/pse.2017220401.

13. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» (v red. ot 07.03.2018) [Federal Law of 29.12.2012 no. 273-FZ "On Education of the Russian Federation" (in redaction of 07.03.2018)]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian Newspaper], 2012, no. 303.

14. Federal'nyi zakon ot 03.07.2016 № 238-FZ «O nezavisimoi otsenke kvalifikatsii» [Federal Law of 03.07.2016 no. 238-FZ "On the Independent Evaluation of Qualifications"]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian Newspaper], 2016, no. 146.

15. Yamburg E.Sh. Vnedrenie professional'nogo standarta pedagoga: neobkhodimost' vtorogo shaga [Implementing Professional Standard for Teachers: The Need for the Next Step].

Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н.
Профессионально-общественные механизмы оценки
квалификации педагогических работников
Психолого-педагогические исследования
2017. Том 10. № 2. С. 55–63.

Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapkina M.E., Volkova A.A., Katrenko O.N., Kocherejko S.S., Odintsova N.N.
Professional-Public Mechanisms Assess the Qualifications of
Educators
Psychological-Educational Studies
2017. Vol. 10, no. 2, pp. 55–63.

Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2016, vol. 21, no. 2. pp. 35–43. doi:10.17759/pse.2016210205.

16. «Yamburg: professional'nyi standart dast uchitelyam podkhod k kazhdomu ucheniku» [Elektronnyi resurs] [Yamburg: professional standard will give teachers an approach to each student]. MIA «Rossiya segodnya» [INA "Russia Today"], 2016. URL: https://ria.ru/sn_edu/20161212/1483372325.html (Accessed:: 02.04.2018).

17. Na W.U. The Implementation of the National Professional Standard for K-12 Teachers, 2012 (NPST) at Regional and Local Level in China: A Case Study of Regional Teacher Professional Development Standards Implementation in Qingyang District, Chengdu, China. Higher Education of Social Science, 2014, vol. 7, no. 3, pp. 88–98. doi:10.3968/5759.

18. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Evaluation of the implementation of the Australian Professional Standards for Teachers: Interim report on baseline implementation 2013 key findings: March 2014. Prepared in partnership with the University of Melbourne. Melbourne: AITSL, 2014. 34 p.

19. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Final Report – Evaluation of the Australian Professional Standards for Teachers: December 2016. Report 4. Prepared in partnership with the University of Melbourne. Melbourne: AITSL, 2016. 31 p.

20. National Partnership Agreement on Improving Teacher Quality / Council of Australian Governments. [Canberra], 2008–2009. 28 p.

21. O'Beirne C., Pyle K. Teachers' Standards, appraisal regulations and pay reform: Research report: April 2014. [Slough]: The National Foundation for Educational Research, 2014. 37 p.

22. Tuinamuana K. Teacher Professional Standards, Accountability, and Ideology: Alternative Discourses. Australian Journal of Teacher Education, 2011, vol. 36, no 12, pp. 72–82. doi:10.14221/ajte.2011v36n12.8.

23. Sachs J. Teacher Professional Standards: Controlling or Developing Teaching? Teachers and teaching, 2003, vol. 9, no 2, pp. 175–186. doi:10.1080/1354060032000089487.

Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста

Фомина Т.Г.,

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

Ефимова О.В.,

научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, eftimoska@yandex.ru

Моросанова В.И.,

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, morosanova@mail.ru

Представлены результаты исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции, личностных особенностей и субъективного благополучия младших школьников ($N = 156$, возраст 10–11 лет). Для диагностики осознанной саморегуляции учащихся использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (детский) ССПМ-Д». Оценка личностных характеристик производилась с помощью методики «Большая пятерка – детский вариант» (С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова, Г.М. Васин). «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью MSLSS» (русскоязычная версия – Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин) использовалась для диагностики уровня субъективного благополучия учащихся в трех сферах: семья, школа, самоотношение. Проанализированы значимые связи регуляторных характеристик и личностных факторов с показателями субъективного благополучия. Выявлены значимые регуляторные и личностные предикторы субъективного благополучия, специфичные для учащихся младшего школьного возраста. Показано, что степень развития отдельных регуляторных особенностей, а также общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности выступают значимыми факторами субъективного благополучия учащихся.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, субъективное благополучие, личностные особенности, младшие школьники.

Для цитаты:

Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И. Взаимосвязь субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 64–76 doi: 10.17759/psyedu.2018100206

For citation:

Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. The Relationship of Subjective Well-being with Regulatory and Personality Characteristics in the Primary School Age Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 64–76 doi: 10.17759/psyedu.2018100206. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проблема субъективного благополучия остается актуальной на протяжении уже довольно длительного времени. В последние годы также особо зазвучала проблема обеспечения субъективного благополучия учащихся, которые, находясь в ситуации глобальных перемен, происходящих в образовательном процессе, испытывают серьезные психологические нагрузки. Это означает, что школа как социальный институт, направленный на возвращение личности, способной к самоактуализации, должна создавать стабильные условия для развития, использовать технологии, которые могут обеспечивать учащимся устойчивость и сопротивляемость негативным воздействиям социальной среды [2]. Показано, что субъективное благополучие, удовлетворенность школьной жизнью, хорошие отношения со сверстниками и в семье – необходимые условия успешного развития и обучения ребенка [5; 6; 7]. Снижение уровня благополучия от младшего к старшему подростковому возрасту с акцентом на неблагополучии в школе – стабильно воспроизводимый результат исследований в разных странах. Встает вопрос, как можно улучшить влияние системы среднего образования на благополучие детей [1]. В связи с этим важным научным и практическим вопросом является изучение тех механизмов, факторов, ресурсов, которые влияют на субъективное благополучие и его устойчивость у учащихся школьного возраста.

Структура субъективного благополучия включает в себя когнитивный и эмоциональный компоненты [15; 17]. Вместе эти элементы формируют единый показатель субъективного благополучия, основанный на когнитивном и эмоциональном самопринятии, т.е. интеллектуальная оценка жизненных событий и обстоятельств подкрепляется соответствующим эмоциональным состоянием. Многочисленные исследования показывают, что субъективное благополучие в меньшей степени зависит от объективных переменных и в большей степени определяется индивидуально-личностными особенностями [18], которые являются основой для долгосрочного прогноза субъективного благополучия [16].

В зарубежной психологии активно исследуются взаимосвязи личностных черт и показателей субъективного благополучия. Наибольшее число работ связано с исследованием темпераментальных характеристик и личностных факторов, входящих в «большую пятерку» [21; 22; 28; 33]. Связь между экстраверсией и субъективным благополучием является одним из наиболее последовательно воспроизводимых и надежных результатов в литературе по субъективному благополучию. В большинстве исследований показано, что экстраверсия положительно связана с представлениями о счастье, а нейротизм – отрицательно [23; 28; 30]. В целом диспозиционные черты личности обуславливают не менее 40% вариативности показателя удовлетворенность жизнью [16; 31]. Однако ученые склоняются к мысли, что связь между личностными диспозициями и удовлетворенностью жизнью опосредствуется другими переменными, в частности социальной компетентностью, самооэффективностью, каузальными атрибуциями и др. [22; 29].

Мы полагаем, что одним из факторов, влияющих на устойчивость психологического благополучия, особенно в постоянно изменяющихся условиях учебной деятельности, являются регуляторные особенности субъекта. Показано, что не только результативное достижение, но даже субъективное восприятие прогресса и ощущение движения в верном направлении к поставленной цели ведет к росту субъективного благополучия [14; 31]. Исследователи рассматривают различные компоненты саморегуляции как предикторы субъективного благополучия. Например, показано, что такой компонент саморегуляции, как достижение целей (планирование), во многом детерминирует субъективное благополучие личности [23]. Также с субъективным благополучием связаны такие личностные

особенности, которые характеризуют прежде всего активность человека по достижению собственных целей, самооценки возможностей и преодолению трудностей: самоконтроль, самоэффективность, самооценка, мотивация и др. [4; 10; 16; 17; 24]. Однако на сегодняшний день мы не обнаружили в отечественной психологии исследований, в которых были бы рассмотрены вопросы относительно роли осознанной саморегуляции в обеспечении субъективного благополучия, в особенности у детей школьного возраста.

Теоретическим основанием наших исследований является представление об осознанной саморегуляции как многоуровневой и динамической системе процессов, состояний и свойств, которые являются инструментом инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей [8; 9]. При этом выделяются стилевые особенности проявления регуляторных процессов, реализующих основные компоненты системы психической саморегуляции (операциональный уровень); регуляторно-личностные свойства (темпераментально-характерологический уровень); общий (интегративный) уровень саморегуляции [11]. Исследования субъективного благополучия детей младшего школьного возраста показывают, что у младших школьников понимание счастья во многом связано с успешным осуществлением учебной деятельности [6; 32]. С другой стороны, результаты наших теоретических и эмпирических исследований позволяют говорить о том, что осознанная саморегуляция может выступать в качестве метаресурса, который актуализируется в учебной деятельности и мобилизует познавательные и личностные ресурсы для достижения учебных целей [8; 11]. В связи с этим мы полагаем, что осознанная саморегуляция может являться важным ресурсом для обеспечения устойчивости и сохранения оптимального уровня субъективного благополучия учащихся.

Основные задачи настоящего исследования: рассмотреть особенности взаимосвязи регуляторных и личностных особенностей с показателями удовлетворенности жизнью младших школьников в различных сферах (семья, школа, самоотношение); определить значимые регуляторные и личностные предикторы для показателей удовлетворенности жизнью.

Методы и организация исследования

Регуляторно-личностные особенности диагностировались с помощью опросной методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (детский) ССПМ-Д» [10]. Данная методика была специально разработана для младших школьников. Вопросы представлены в виде описания типичных учебных повседневных ситуаций, которые необходимо оценить применительно к себе по 6-балльной шкале. Оцениваются следующие регуляторные процессы: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата, и личностные свойства: гибкость, самостоятельность, ответственность и общий уровень как сумма по всем шкалам.

Русская адаптация «Большая пятерка – детский вариант» для младших школьников, содержащая 62 утверждения, которые необходимо оценить по трехбалльной шкале [7] (С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова, Г.М. Васин, 2015). Измеряемые шкалы: «Нейротизм», «Экстраверсия», «Открытость опыту», «Дружелюбность», «Добросовестность».

Для оценки параметров субъективного благополучия школьников была использована «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью MSLSS» (Huebner, 1994; русскоязычная версия – Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, 2007) со шкалами удовлетворенности жизнью в трех жизненных сферах: семья (благополучие в семье), школа (благополучие в

школе), я сам (позитивное самоотношение). Методика включает 23 утверждения, которые необходимо оценить по пятибалльной шкале.

Для статистической обработки данных использовалась программа SPSS 21.0 for Windows (корреляционный, регрессионный анализ).

Выборку исследования составили учащиеся четвертых классов московских школ (156 человек: 85 девочек, 71 мальчик).

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе анализа данных мы проанализировали первичные описательные статистики (табл. 1).

Таблица 1

Описательные статистики показателей удовлетворенности жизнью, саморегуляции и личностных особенностей младших школьников

Показатели		Минимальное значение по выборке	Максимальное значение по выборке	Среднее значение	Стандартное отклонение
Удовлетворенность жизнью	Семья	16	40	33,23	5,81
	Школа	9	40	27,71	7,55
	Я сам	11	34	24,83	5,22
Саморегуляция	Планирование	1	6	4,41	1,29
	Моделирование	1	6	4,45	1,36
	Программирование	1	6	4,18	1,38
	Оценка результата	1	6	4,03	1,51
	Гибкость	1	6	4,19	1,52
	Самостоятельность	1	6	4,42	1,47
	Ответственность	1	6	4,13	1,45
	Общий уровень саморегуляции	1	6	29,13	7,61
«Большая пятерка»	Экстраверсия	14	35	27,30	4,56
	Дружелюбность	19	39	31,46	4,30
	Добросовестность	13	36	27,00	5,35
	Нейротизм	13	34	20,02	4,54
	Открытость опыту	21	38	30,29	4,09

Анализ данных описательной статистики позволяет в первом приближении представить некоторые аспекты субъективного благополучия младших школьников. Так, дети наиболее высоко оценивают степень субъективной удовлетворенности в области семейной сферы. Средние значения сдвинуты в область высоких. Наиболее приближены к нормальному распределению данные по показателю удовлетворенности в сфере самоотношения. А наиболее разбросаны данные в отношении оценок удовлетворенности

своей школьной жизнью, об этом свидетельствует высокое значение стандартного отклонения, характеризующее диапазон вариативности данных. Для показателей саморегуляции в целом характерно нормальное распределение. Для личностных характеристик значения переменной «нейротизм» сдвинуты в область низких значений, дружелюбность – в область высоких.

На следующем этапе мы рассмотрели результаты корреляционного анализа регуляторных и личностных особенностей с показателями субъективной удовлетворенности жизнью младших школьников (табл. 2).

Таблица 2

**Корреляционный анализ регуляторных и личностных особенностей с показателями
 удовлетворенности жизнью**

Переменные		Удовлетворенность жизнью		
		Семья	Школа	Самоотношение
Саморегуляция	Планирование	0,300**	0,351**	0,206*
	Моделирование	0,207*	0,468**	0,102
	Программирование	0,188*	0,304**	0,115
	Оценка результата	0,288**	0,400**	0,161*
	Гибкость	0,078	0,183*	0,125
	Самостоятельность	0,326**	0,175*	0,253**
	Ответственность	0,271**	0,375**	0,330**
	Общий уровень саморегуляции	0,334**	0,424**	0,340**
«Большая пятерка»	Экстраверсия	0,418**	0,189	0,287**
	Дружелюбность	0,438**	0,350**	0,273**
	Добросовестность	0,497**	0,502**	0,390**
	Нейротизм	-0,161	-0,250**	-0,029
	Открытость опыту	0,457**	0,324**	0,305**

Примечание. * – уровень значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$.

Полученные данные демонстрируют, что показатели саморегуляции и удовлетворенности жизнью учащихся связаны, причем наибольшее число значимых корреляций мы наблюдаем для шкалы удовлетворенности в школе. Учебная деятельность является ведущей в этом возрасте и через нее во многом оценивается личность самого школьника окружающими, формируется самооценка. То, каким образом ребенок организует свою учебную деятельность, выполняет домашние задания, взаимодействует со сверстниками, насколько ответственно относится к своим обязанностям, влияет на его субъективное ощущение удовлетворенности собой и своей деятельностью. Закономерной выглядит и связь регуляции с ощущением благополучия в семье. Родители ожидают от ребенка к концу обучения в начальной школе уже большей автономности и самостоятельности в осуществлении учебной деятельности, поощряя активность и инициативность ребенка. Это ведет к позитивному оцениванию ребенка через его позицию субъекта учения родителями. Что касается связей личностных переменных со шкалами удовлетворенности жизнью, то интерес представляет тот факт, что значимая отрицательная связь с нейротизмом обнаружена на нашей выборке только для шкалы

удовлетворенность в школе. По-видимому, это связано с тем, что школьная обстановка и учебные ситуации являются во многом причиной эмоциональной нестабильности и повышенного беспокойства у детей с высоким уровнем нейротизма. Также для переменной экстраверсия на нашей выборке не обнаружена значимая связь со шкалой удовлетворенности в школе. Возможно, в этом возрасте общительность и социальное взаимодействие в школе не играют такой существенной роли для удовлетворенности, как в дальнейшем, когда межличностное взаимодействие становится основой развития личности подростка.

Следует отметить, что показатели удовлетворенности жизнью в разных сферах коррелируют между собой на невысоком уровне, что свидетельствует о том, что учащиеся дифференцируют оценку благополучия по отношению к разным сторонам своей жизнедеятельности, и поэтому целесообразно рассматривать систему регуляторных и личностных предикторов отдельно для каждой из сфер субъективного благополучия. К тому же в литературе также показано, что дети уже с 8 лет способны дифференцировать основные конструкторы субъективного благополучия, а также соотносить их для разных сфер жизни – семья, школа, друзья и др. [24].

В табл. 3 представлены регрессионные модели значимых регуляторных и личностных предикторов.

Таблица 3

**Регрессионные модели значимых регуляторных и личностных предикторов
 для различных показателей субъективного благополучия**

Зависимая переменная	R^2	F	Значимые предикторы	Бета	p
Благополучие в семье	0,350	8,908	Открытость опыту	0,211	0,044
			Добросовестность	0,235	0,045
Благополучие в школе	0,410	6,611	Моделирование	0,295	0,002
			Нейротизм	-0,236	0,009
			Добросовестность	0,258	0,027
Позитивное самоотношение	0,226	4,090	Ответственность	0,233	0,028

Регрессионный анализ, во-первых, свидетельствует о том, что предикторы для различных видов субъективного благополучия учащихся оказались разными. Это подтверждает тот факт, что на особенности восприятия своего субъективного благополучия оказывают влияние различные внутренние факторы, и что целесообразно рассматривать удовлетворенность жизнью дифференцировано по отношению к разным сторонам жизнедеятельности [25]. Во-вторых, процент объясненной дисперсии регуляторных и личностных предикторов для шкалы благополучия в школе выше по сравнению с остальными показателями благополучия. Это свидетельствует о том, что наибольшей прогностичностью для показателя удовлетворенности в школе имеют те психические особенности, которые связаны с качественным осуществлением деятельности. В-третьих, для показателя благополучия в семье значимыми предикторами оказались только личностные факторы (открытость опыту и добросовестность). Этот факт скорее связан с тенденцией родителей поощрять определенные личностные качества у ребенка. Если ребенок любознателен, стремится познавать новое, быстро усваивает материал, добросовестен и ответственен – его стимулируют и позитивно оценивают, что помогает ему

ощущать себя благополучным. Регуляторные особенности в качестве значимых предикторов характерны для показателей удовлетворенности в школе (моделирование) и для позитивного самоотношения (регуляторно-личностное свойство ответственность). Это свидетельствует о том, что для благополучия в школе важную роль играет способность ребенка выделять значимые условия достижения целей, эффективно ориентироваться в изменяющихся условиях, не теряя при этом цель деятельности. Также важными факторами благополучия выступают низкий нейротизм и добросовестность.

Таким образом, в настоящем исследовании рассмотрена специфика взаимосвязи субъективного благополучия с регуляторными и личностными особенностями у учащихся младшего школьного возраста. Полученные в настоящем исследовании данные демонстрируют, что показатели саморегуляции и удовлетворенности жизнью учащихся связаны. Также в исследовании мы рассмотрели специфику взаимосвязи личностных диспозиций и субъективного благополучия. Мы получили результаты, которые частично подтверждают данные, полученные на выборке взрослых [12], а также данные, которые могут быть специфичными для данного возраста. Экстраверсия и нейротизм оказались значимо связаны не со всеми показателями удовлетворенности жизнью.

Выводы

Таким образом, в настоящей статье мы рассмотрели проблему взаимосвязи регуляторных и личностных особенностей детей младшего школьного возраста с показателями субъективного благополучия. Показано, что наибольший диапазон вариативности в оценках удовлетворенности жизнью характерен для сферы школьной жизни младших школьников. Выявлены и проанализированы значимые связи между саморегуляцией, личностными особенностями и показателями удовлетворенности жизнью младших школьников: наибольшее число значимых корреляций получено для шкалы удовлетворенности в школе. Учебная деятельность является ведущей в этом возрасте и через нее во многом оценивается личность самого школьника окружающими, формируется самооценка. Наибольшее внимание следует обратить на то, каким образом ребенок организует свою учебную деятельность, насколько ответственно относится к своим обязанностям, выполняет домашние задания, взаимодействует с учителем. На данном этапе обучения и развития способ организации и контроля своей учебной деятельности является системообразующим моментом развития саморегуляции и впоследствии влияет на субъективное ощущение удовлетворенности собой и своей деятельностью. Регуляторные особенности наряду с личностными диспозициями выступают значимыми предикторами удовлетворенности жизнью младших школьников. Наибольшая прогностическая способность регуляторных особенностей выявлена для показателя субъективной удовлетворенности в школе.

Эти данные могут быть использованы при организации работы с учащимися для решения задач обеспечения их субъективного благополучия путем развития и актуализации личностных и регуляторных ресурсов, в направлении повышения успеваемости и психологического благополучия посредством развития осознанной саморегуляции. Перспективы исследования связаны с изучением роли осознанной саморегуляции в обеспечении устойчивости субъективного благополучия школьников на разных этапах обучения и в различных учебных ситуациях.

Финансирование

Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И.
Взаимосвязь субъективного благополучия с
регуляторными и личностными особенностями у
учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 64–76.

Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. The
Relationship of Subjective Well-being with Regulatory
and Personality Characteristics in the Primary School Age
Children
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 64–76.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта
№ 17-36-00037.

Литература

1. Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68–76. doi:10.17759/pse.2017220606
2. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml (дата обращения: 12.01.2018).
3. Бочарова Е.Е. Современные подходы в методологии исследования субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2013. № 2–1. С. 73–78.
4. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46–58. doi:10.17759/chp.2016120205/
5. Григорьева М.В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // Психологическая наука и образование. 2009. № 2. С. 41–45.
6. Зинченко Т.О., Грушина И.А. Представления о счастье у младших школьников // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 263–266.
7. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка – детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6–12.
8. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
9. Моросанова В.И. Стилиевые особенности индивидуальной саморегуляции и личностные диспозиции человека // Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В.И. Моросановой. М.: ПИ РАО, 2006. С. 18–39.
10. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
11. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
12. Черткова Ю.Д., Алексеева О.С., Фоминых А.Я. Взаимосвязь удовлетворенности жизнью, диспозиционных черт личности и Темной триады личностных свойств [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.10.2017).
13. Azizli N., Atkinson B.E., Baughman H.M., Giammarco E. A. Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 82. P. 58–60. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.006
14. Brunstein J.P. Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study // Journal of personality and social psychology. 1993. Vol. 65. № 5. P. 1061–1070. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1061

Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И.
Взаимосвязь субъективного благополучия с
регуляторными и личностными особенностями у
учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 64–76.

Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. The
Relationship of Subjective Well-being with Regulatory
and Personality Characteristics in the Primary School Age
Children
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 64–76.

15. *Busseri M.A., Sadava S.W.* A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis // *Personality and Social Psychology Review*. 2011. Vol. 15. № 3. P. 290–314. doi: 10.1177/1088868310391271
16. *DeNeve K.M., Cooper H.* The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1998. Vol. 124. № 2. P. 197–229. doi: 10.1037/0033-2909.124.2.197
17. *Diener E.D., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S.* The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 1985, 49(1), P. 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
18. *Diener E., Lucas R.E.* Personality and subjective well-being // *Well-being: Foundations of hedonic psychology* / Eds. D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. N. Y. 1999. P. 213–229.
19. *Diener E., Diener M.* Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // *Culture and well-being*. Springer Netherlands. 2009. P. 71–91.
20. *Du H., Bernardo A.B.I., Yeung S.S.* Locus-of-hope and life satisfaction: The mediating roles of personal self-esteem and relational self-esteem // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 83. P. 228–233. doi: 10.1016/j.paid.2015.04.026
21. *Emmons R.A.* Personal goals, life meaning, and virtue: wellsprings of a positive life. // *Flourishing: positive psychology and the life well-lived* / In: P. Keyes, J. Haidt (eds.). Washington (DC): American Psychological Association, 2003. P. 105–128. doi: 10.1037/10594-005
22. *Fogle L. M., Huebner E.S., Laughlin J.E.* The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models // *Journal of Happiness Studies*. 2002. Vol. 3. № 4. P. 373–392. doi: 10.1023/A:1021883830847
23. *Furnham A., Brewin P.R.* Personality and happiness // *Personality and Individual Differences*. 1990. Vol. 11. № 10. P. 1093–1096. doi: 10.1016/0191-8869(90)90138-H
24. *Gilman R., Huebner S.* A review of life satisfaction research with children and adolescents // *School Psychology Quarterly*. 2003. Vol. 18. № 2. P. 192–205. doi: 10.1521/scpq.18.2.192.21858
25. *Huebner E.S.* Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // *Psychological assessment*. 1994. Vol. 6. № 2. P. 149–158. doi: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
26. *Kasser T., Ryan R.M.* Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals // *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* / P. Schmuck, K.M. Sheldon (eds.). Goettingen, Germany: Hogrefe and Huber, 2001. P. 116–131.
27. *Lent R.W., Singley D., Sheu H.-B., Gainor K.A., Brenner B.R., Treistman D., Ades L.* Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being // *Journal of counseling psychology*. 2005. Vol. 52. № 3. P. 429–442. doi: 10.1037/0022-0167.52.3.429
28. *Pavot W., Diener E., Fujita F.* Extraversion and happiness // *Personality and individual differences*. 1990. Vol. 11. № 12. P. 1299–1306. doi: 10.1016/0191-8869(90)90157-M
29. *Rigby B.T., Huebner E.S.* Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? // *Psychology in the Schools*. 2005. Vol. 42. № 1. P. 91–99. doi: 10.1002/pits.20026
30. *Ryff P.D., Keyes P.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719

Фомина Т.Г., Ефимова О.В., Моросанова В.И.
Взаимосвязь субъективного благополучия с
регуляторными и личностными особенностями у
учащихся младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 64–76.

Fomina T.G., Eftimova O.V., Morosanova V.I. The
Relationship of Subjective Well-being with Regulatory
and Personality Characteristics in the Primary School Age
Children
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 64–76.

31. *Steel P., Schmidt J., Shultz J.* Refining the relationship between personality and subjective well-being // *Psychological bulletin*. 2008. Vol. 134. № 1. P. 138–161. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>
32. *Suldo S.M., Riley K.N., Shaffer E.J.* Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction // *School Psychology International*. 2006. Vol. 27. № 5. P. 567–582. doi: <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
33. *Verkuyten M., Thijs J.* School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender // *Social indicators research*. 2002. Vol. 59. № 2. P. 203–228. doi: 10.1023/A:1016279602893
34. *Wiese B.S.* Successful pursuit of personal goals and subjective well-being // *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing* / B.R. Little, K. Salmela-Aro, S.D. Phillips (eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007. P. 301–328.

The Relationship of Subjective Well-being with Regulatory and Personality Characteristics in the Primary School Age Children

Fomina T.G.,

Ph.D., Leading Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, FGBNU "Psychological Institute of Russian Academy of Education", 125009, 9-4 Mokhovaya str., Moscow.; tanafomina@mail.ru

Eftimova O.V.,

researcher, Department of Psychology of Self-regulation, FGBNU "Psychological Institute of Russian Academy of Education", 125009, 9-4 Mokhovaya str., Moscow.; eftimoska@yandex.ru

Morosanova V.I.,

Doctor of Psychology, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Department of Psychology of Self-regulation, FGBNU "Psychological Institute of Russian Academy of Education", 125009, 9-4 Mokhovaya str., Moscow.; morosanova@mail.ru

The study on relationship between conscious self-regulation, intrapersonal characteristics, and subjective well-being of younger schoolchildren (N = 156, age 10-11 years) made it possible to reveal and analyze significant links of the regulatory characteristics and personality factors (the Big Five model) with a cognitive parameter of subjective well-being in three spheres: family, school and self-attitude. Morosanova's Self-Regulation Profile Questionnaire – Junior), Russian version of the «Big Five Questionnaire – Children BFQ-C (S.B. Malykh , T.N. Tikhomirova, G.M. Vasin) » and Russian adaptation of Multidimensional Students Life Satisfaction Scale MSLSS (T.O. Gordeeva, E.N. Osin) was used. The results analysis provided for identifying significant regulatory and intrapersonal predictors of subjective well-being specific to primary school age children. The level of certain regulatory features development, as well as the general level of

conscious self-regulation of educational activity proved to be significant factors of the schoolchildren subjective well-being

Key words: conscious self-regulation; subjective well-being, personality characteristics, primary school age children.

Funding

This work was supported by grant RFH № 17-36-00037.

References

1. Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., Perelygina E.B. Sub"ektivnoe blagopoluchie u detei: instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika [Subjective Well-Being of children : measurement tools and age dynamics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, Vol. 22, no. 6, pp. 68–76. doi:10.17759/pse.2017220606.
2. Baeva I.A., Gayazova L.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy shkoly i ee psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie [Psychological security of the educational environment of the school and its psychological and pedagogical support] *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya], 2012, no. 3. URL:http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml. (Accessed 12.01.2018).
3. Bocharova E.E. Sovremennye podkhody v metodologii issledovaniya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Modern Approaches in Methodology of Research of Subjective Well-being of the Person]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2013, no. 2-1, pp. 73–78.
4. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspezhnost'yu, nastoichivost'yu i blagopoluchiem [Self-control as a resource of the individual-diagnosis and connection with the successful persistence and well-being]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya], 2016, Vol. 12, no. 2, pp. 46–58. doi:10.17759/chp.2016120205/
5. Grigor'eva M.V. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti kak rezul'tat shkol'noi adaptatsii v raznykh usloviyakh obucheniya [Person's Subjective Well-Being as a Result of the School Adaptation in Different Learning Conditions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2009, no. 2, pp. 41–45. (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Zinchenko T. O., Grushina I. A. Predstavleniya o schast'e u mladshikh shkol'nikov [Junior Schoolchildren's Concept of Happiness]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 2015, no. 1, pp. 263–266.
7. Malykh C.B., Tikhomirova T.N., Vasin G.M. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika «Bol'shaya pyaterka – detskii variant» [Adaptation of the Russian version of the «Big Five Questionnaire – Children (BFQ-C) »]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2015, no. 8(4), pp. 6–12.
8. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskii resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tselei [Conscious self-regulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals]. *Pedagogika* [Pedagogika], 2016, no. 10, pp. 13–24.

9. Morosanova V.I. Stilevye osobennosti individual'noi samoregulyatsii i lichnostnye dispozitsii cheloveka [Style features of individual self-regulation and personal dispositions]. In Morosanova (ed.) *Lichnostnye i kognitivnye aspekty samoregulyatsii deyatelnosti cheloveka* [Personal and cognitive aspects of self-regulation of human activities] / V.I. Morosanova (Eds.). Moscow.: PI RAE, 2006, pp. 18–39.
10. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnostics of self-regulation of human]. Moscow, Publ. Kogito-Tsentr, 2015, 304 p.
11. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaja samoregulyatsija v sisteme psikhologicheskikh prediktorov dostizhenija uchebnykh tseley [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy psikhologii], 2016, no. 2, pp. 124–135.
12. Chertkova Yu.D., Alekseeva O.S., Fominykh A.Ya. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti zhizn'yu, dispozitsionnykh chert lichnosti i Temnoi triady lichnostnykh svoistv [Life satisfaction, personality traits and Dark triad] *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psikhologicheskie Issledovaniya], 2016, no. 9(45), pp. 8. URL: <http://psystudy.ru>. (Accessed 12.10.2017).
13. Azizli N., Atkinson B.E., Baughman H.M., Giammarco E.A. Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 82, pp. 58–60. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.006.
14. Brunstein J. C. Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 1993. Vol. 65, no. 5, pp. 1061–1070. doi: 10.1037/0022-3514.65.5.1061.
15. Busseri M. A., Sadava S. W. A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 2011. Vol. 15, no. 3, pp. 290–314. doi: 10.1177/1088868310391271.
16. DeNeve K.M., Cooper H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1998, Vol. 124, no. 2, pp. 197–229. doi: 10.1037/0033-2909.124.2.197.
17. Diener E.D., Emmons R. A., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 1985, 49(1), pp. 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13.
18. Diener E., Lucas R.E. Personality and subjective well-being. Well-being: Foundations of hedonic psychology, Eds. D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. N. Y., 1999, pp. 213–229.
19. Diener E., Diener M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Culture and well-being*, Springer Netherlands, 2009, pp. 71–91.
20. Du H., Bernardo A.B.I., Yeung S.S. Locus-of-hope and life satisfaction: The mediating roles of personal self-esteem and relational self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 83, pp. 228–233. doi: 10.1016/j.paid.2015.04.026.
21. Emmons R.A. Personal goals, life meaning, and virtue: wellsprings of a positive life. In Keyes C., Haidt J. (eds.) *Flourishing: positive psychology and the life well-lived*. Washington (DC): American Psychological Association, 2003, pp. 105–128. doi: 10.1037/10594-005.
22. Fogle L.M., Huebner E.S., Laughlin J.E. The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 2002. Vol. 3, no. 4, pp. 373–392. doi: 10.1023/A:1021883830847.
23. Furnham A., Brewin C.R. Personality and happiness. *Personality and Individual Differences*, 1990. Vol. 11, no. 10, pp. 1093–1096. doi: 10.1016/0191-8869(90)90138-H.
24. Gilman R., Huebner S. A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 2003. Vol. 18, no. 2, pp. 192–205. doi: 10.1521/scpq.18.2.192.21858.

25. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 1994. Vol. 6, no. 2, pp. 149–158. doi: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>.
26. Kasser T., Ryan R.M. Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In Schmuck P., Sheldon K.M. (eds.) *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving*. Goettingen, Germany: Hogrefe and Huber, 2001, pp. 116-131.
27. Lent R.W., Singley, D., Sheu, H.B., Gainor K.A., Brenner B.R., Treistman D., Ades L. Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 2005. Vol. 52, no. 3, pp. 429–442. doi: 10.1037/0022-0167.52.3.429.
28. Pavot W., Diener E., Fujita F. Extraversion and happiness. *Personality and Individual Differences*, 1990. Vol. 11, no 12, pp. 1299-1306. doi: 10.1016/0191-8869(90)90157-M.
29. Rigby B.T., Huebner E.S. Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics and life satisfaction in adolescence? *Psychology in the Schools*, 2005. Vol. 42, no. 1, pp. 91–99. doi: 10.1002/pits.20026.
30. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69, pp. 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719.
31. Steel P., Schmidt J., Shultz J. Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological bulletin*, 2008. Vol. 134, no. 1, pp. 138–161. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.138>.
32. Suldo S.M., Riley K.N., Shaffer E.J. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 2006. Vol. 27, no. 5, pp. 567-582. doi: <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>.
33. Verkuyten M., Thijs J. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 2002. Vol. 59, no. 2, pp. 203–228. doi: 10.1023/A:1016279602893.
34. Wiese B.S. Successful pursuit of personal goals and subjective well-being. In Little B.R., Salmela-Aro K., Phillips S.D. (eds.) *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007, pp. 301–328.

Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии

Мешкова Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, nmeshkova@yandex.ru

В статье приводятся данные эмпирического исследования связи антисоциально направленной креативности и ценностей. В качестве испытуемых были привлечены футбольные болельщики и подростки с разным уровнем агрессии ($N = 124$). Использовались опросник агрессии Басса–Перри, TCI-125 (К. Клонингер), блок социальных ситуаций для выявления креативного потенциала, «Портретный ценностный опросник – пересмотренный PVQ-R» и русскоязычная версия опросника «The malevolent creativity behavior scale» (Hao et al.). Основная гипотеза исследования, согласно которой взаимосвязь креативности и ценностей принципиально различна по своему характеру в группах с разным уровнем агрессии, получила подтверждение. Особое значение имеет выраженность у субъектов ценностей личного фокуса «Самостоятельность мысли», «Стимуляция» и «Репутация» и снижение значимости ценностей социального фокуса «Традиция» и «Конформизм-Правила». Анализируются данные о сочетании ценностей и личностных характеристик (враждебности и самонаправленности), как предикторов антисоциально направленной креативности и ее реализации в девиантном поведении. Предлагаются направления дальнейшего исследования.

Ключевые слова: антисоциальная креативность, девиантное поведение, агрессия, ценности, футбольные болельщики.

Для цитаты:

Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 77–87 doi: 10.17759/psyedu.2018100207

For citation:

Meshkova N.V. Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77–87doi: 10.17759/psyedu.2018100207. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

В социальном взаимодействии в обыденной жизни люди разрабатывают и принимают решения, последствия которых могут быть полезными или приносить вред окружающим. Вред может наноситься намеренно – в этом состоит особенность антисоциально направленной креативности, и реализоваться в девиантном поведении [8]. К таким видам поведения относятся ложь, распространение слухов, агрессивный юмор, буллинг, сексуальное преследование [10]. Основная проблема состоит в том, чтобы выявить параметры, способствующие продуцированию и реализации негативных творческих идей в

девиантном и криминальном поведении [4]. Исследования показывают, что такими параметрами являются, во-первых, импульсивность и эмоциональная нечувствительность [12], а во-вторых, ценности личности. На выборке осужденных за агрессивно-насильственные преступления было показано, что ценности сохранения статус-кво, самоограничения и порядка, преодоления личных интересов ради общественных опосредуют снижение количества идей мести [5]. М.Д.М. Молеро Йурадо (M.D.M. Molero Jurado) с коллегами получили данные о том, что вероятность делинквентного поведения высока среди тех подростков, у которых ценности «Независимость», «Лидерство» и «Признание» имеют высокие значения, а «Доброжелательность» и «Конформность» – низкие значения [11], т.е. ценности личностного фокуса преобладают над ценностями социального фокуса (в терминологии Ш.Шварца [7]), что подтверждается также и отечественными исследованиями, проведенными под руководством В.С. Собкина [6]. Таким образом, ценности могут оказывать влияние как на антисоциально направленное поведение, так и на реализацию креативных идей в девиантном поведении. Если говорить о конкретных группах испытуемых, то исследование футбольных фанатов и подростков с высоким уровнем агрессии позволит выявить особенности связи креативности и ценностей.

Программа эмпирического исследования

Объектом исследования стала креативность человека в решении проблемных социальных ситуаций. Предмет исследования – особенности взаимосвязи креативности и ценностей у подростков с различной формой девиантного поведения. Цель исследования состояла в выявлении особенностей и характера взаимосвязи креативности и девиантного поведения.

Мы предположили, что взаимосвязь креативности и ценностей принципиально различна по своему характеру в группах с разным уровнем агрессии. Для подтверждения основной гипотезы были выдвинуты частные гипотезы-следствия: 1) о существовании различий в ценностях у представителей групп с разными уровнем агрессии и футбольных болельщиков; 2) о существовании различий в показателях креативности у представителей групп с разным уровнем агрессии и футбольных болельщиков, обусловленных характеристиками проблемной ситуации; 3) об опосредовании разными ценностями уровня показателей антисоциально направленной креативности в проблемных ситуациях у представителей групп с различным уровнем агрессии.

В качестве испытуемых (N = 124) выступили группа футбольных болельщиков численностью 22 человека, средний возраст 18 лет; группа учащихся 9–10 классов двух общеобразовательных школ г. Москвы – 102 человека.

Был использован «Портретный ценностный опросник – пересмотренный PVQ-R», в основе которого находится усовершенствованная теория 19 базовых индивидуальных ценностей, которые объединяются в ценности высшего порядка [7]. Важно, что дальнейшая работа по апробации опросника состоит «в исследовании связи данных ценностей и широкого набора типов поведения, которые данные ценности должны предсказывать» [6]. Также применялся опросник TCI-125 К.Клонингера (TCI-125) [1]; для диагностики аффективного, когнитивного и инструментального компонентов агрессии – опросник Басса–Перри (ОБ-П) [2], а также опросник «The malevolent creativity behavior scale» (MCBS) [9], состоящий из трех шкал: «Нанесение вреда», «Ложь» и «Злые шутки». В ситуациях обыденной жизни антисоциально направленная (malevolent) креативность проявляется в том числе и в перечисленных формах поведения. Респондентам предлагалось выбрать один ответ в соответствии с частотой каждого действия в обыденной жизни: «никогда» (0 баллов), «редко» (1 балл), «иногда» (2 балла), «часто» (3 балла) или «всегда/обычно» (4

балла). Баллы суммировались: чем больше баллов, тем выше показатель вредоносной креативности. Оригинальная версия опросника показала высокие репрезентативность, надежность и конвергентную валидность. Кроме того, было показано, что индивиды, имеющие высокие баллы по вредоносной креативности, предпочитают решать возникающие проблемы креативными способами и с нанесением вреда, а показатель коррелирует с агрессией, экстраверсией и открытостью опыту [9], характеристиками, ассоциируемыми с креативностью [3]. Опросник был переведен на русский язык для апробации на российской выборке.

Испытуемым был предложен блок из двух социальных ситуаций для выявления креативного потенциала: задание придумать как можно больше оригинальных идей поздравления близкого человека с днем рождения (просоциальная креативность) и ситуация с негативной коннотацией – придумать как участник ситуации смог бы анонимно отомстить за нанесенный ему ущерб (месть за разбитый телефон) [9]. При обработке полученных данных учитывался показатель «беглость» («fluency»), т.е. количество ответов в предлагаемых для решения социальных ситуациях. Полученные данные обрабатывались с помощью статистических процедур программы SPSS 23.0., включая методы корреляционного, регрессионного анализа и анализа значимости различий.

Процедура обработки полученных данных включала два этапа.

Учитывая, что одним из видов девиантного поведения является агрессивное поведение, в качестве испытуемых мы выбрали подростков с повышенными показателями агрессии. На первом этапе выборка учащихся была разделена на две подгруппы по критерию уровня агрессии: в первую подгруппу вошли испытуемые со значением агрессии ниже среднего значения (АН), полученного при адаптации методики Басса – Перри на российской выборке, составившего $M = 26,42$ ($SD = 6,22$) [2]. Во вторую подгруппу были включены испытуемые с уровнем агрессии выше среднего значения (АВ), т.е. больше или равно 26. У выделенных подгрупп и выборки футбольных болельщиков (ФБ) изучалась связь шкалы MCBS, компонентов агрессии и ценностей.

На втором этапе изучались связи уровня креативности – показатель беглости решений в социальных ситуациях – и ценностей.

Результаты исследования

Первый этап: связь шкалы MCBS, компонентов агрессии и ценностей

В результате непараметрических сравнений по критерию Манна – Уитни были выявлены следующие различия:

◆ между подгруппами АН и АВ по уровню выраженности MCBS ($p < 0,000$), гнева ($p < 0,05$) и враждебности ($p < 0,05$). Уровни выраженности гнева и враждебности выше у АВ, в то время как MCBS ниже. Различий в выраженности ценностей выявлено не было;

◆ между ФБ и двумя подгруппами АВ и АН по выраженности уровня: агрессии, ценностям (уровни значимости $p < 0,01$ и $p < 0,05$ соответственно) и MCBS (уровень значимости $p < 0,05$). У ФБ по сравнению с АВ уровень выраженности агрессии и ценностей личностного фокуса («Самостоятельность – Действия» и «Репутация») ниже. В подгруппе АН выраженность уровня агрессии меньше, а MCBS и ценностей «Самостоятельность – Действия», «Репутация», «Достижение успеха в соответствии с социальными стандартами», «Безопасность – Общественная» и «Универсализм – забота о других» выше, чем у ФБ.

В подгруппе АН выявлены корреляции MCBS: положительные с гневом и ценностями «Гедонизм», «Стимуляция» и «Власть – Доминирование» и отрицательные с ценностями

«Конформизм – Правила» и «Традиция» (табл. 1). Регрессионный анализ показал, что 32% дисперсии значений шкалы MCBS обусловлены влиянием ценностей «Стимуляция» и «Традиции» ($\beta = 0,402$ и $-0,351$; значимость 0,000 и 0,002 соответственно).

Таблица 1

Корреляции по Спирмену в группе испытуемых со значениями агрессии ниже среднего значения

Параметры	Гнев	He	POD	ST	COR	TR
Шкала MCBS	0,345**	0,359**	0,313*	0,403**	-0,295*	-0,315*

Условные обозначения: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$; ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$; He – ценности гедонизма (Ш. Шварц); POD – «Власть – Доминирование» (Ш. Шварц); ST – «Стимуляция» (Ш. Шварц); COR – «Конформизм – Правила» (Ш. Шварц); TR – «Традиция» (Ш. Шварц).

В подгруппе АВ выявлены корреляции шкалы MCBS: положительные – с гневом и враждебностью, и отрицательные – с ценностями «Безопасность – Общественная», «Конформизм – Правила», «Традиция» и «Универсализм – Забота о природе» (табл. 2). Регрессионный анализ показал, что 33% дисперсии значений шкалы MCBS обусловлены влиянием ценности «Конформизм – Правила» и «Гневом» ($\beta = -0,481$ и $0,364$; значимость 0,001 и 0,007 соответственно).

Таблица 2

Корреляции по Спирмену в группе испытуемых со значениями агрессии выше среднего значения

Параметры	Гнев	BP	SES	UNN	COR	TR	SEP	COI
Шкала MCBS	0,318*	0,403**	-0,369*	-0,349*	-0,446**	-0,491**	-0,457**	-0,482**

Условные обозначения: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$; ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$; BP – враждебность (ОБ – П); SES – ценности «Безопасность – Общественная» (Ш. Шварц); UNN – «Универсализм – Забота о природе» (Ш. Шварц); COR – «Конформизм – Правила» (Ш. Шварц); TR – «Традиция» (Ш. Шварц); SEP – «Безопасность – Личная»; COI – «Конформизм – Межличностный».

В группе ФБ выявлены положительные корреляции шкалы MCBS с враждебностью ($\beta = 0,560$ **; значимость корреляции $p < 0,01$) и отрицательные с ценностями «Самостоятельность – Мысли» ($\beta = -0,774$ *; значимость корреляции $p < 0,01$). Регрессионный анализ показал, что 90% дисперсии значений шкалы MCBS обусловлены влиянием ценностей «Самостоятельность – Мысли» и «Традиции», а также враждебности ($\beta = -0,729$; $-0,548$ и $0,304$; значимость 0,001; 0,004 и 0,05 соответственно).

Обсуждение полученных результатов

Согласно результатам непараметрических сравнений, различия в выраженности ценностей были выявлены между футбольными болельщиками и подгруппами с разным уровнем агрессии. По выраженности агрессии футбольные болельщики занимают промежуточное место между подгруппами. В этой выборке уровень выраженности ценностей, входящих в состав ценностей социального фокуса, меньший, чем в подгруппе с

низким уровнем агрессии («Безопасность общественная» и «Достижения в соответствии с социальными стандартами»), а входящих в личностный фокус – меньший, чем в подгруппе с высоким уровнем агрессии («Самостоятельность мысли» и «Репутация»). Таким образом, первая частная гипотеза подтверждается. Характерно, что с ростом уровня агрессии наблюдается повышение значимости ценностей личного фокуса и снижение значимости ценностей социального фокуса, что соответствует данным зарубежных исследований о высокой вероятности делинквентного поведения среди тех подростков, у которых ценности индивидуального фокуса высоки, а ценности социального фокуса имеют низкие значения [11].

Полученные данные регрессионного анализа в двух подгруппах и выборке ФБ показывают, что антисоциально направленная креативность может опосредоваться разными ценностями и сочетаться с различными компонентами агрессии:

♦ враждебностью и ценностями «Самостоятельность мысли» и «Традиции» – (на примере ФБ), что не противоречит полученным данным на выборке осужденных за мошенничество и корыстно-насильственные преступления [5]. Однако ценности у выборок различны: у преступников – низкое значение ценности «Универсализм – Толерантность» (УТ), концептуальное определение которой, с точки зрения мотивационной цели¹, состоит в неприятии тех, кто отличается [7], что сочеталось у осужденных с продуцированием идей мести. Для испытуемых ФБ оказалось не важным развивать собственные идеи и способности, поддерживать и сохранять культурные, семейные или религиозные традиции [6]. Иными словами, в основе реализации антисоциально направленной креативности в поведении (ложь, злые шутки, сознательное нанесение вреда) могут находиться разные мотивационные цели. Особенно важным представляется в данном случае, что девиантное поведение может опосредоваться сниженной значимостью для субъекта как собственного развития, так и норм/традиций общества, что также не противоречит данным зарубежных исследований о вероятности делинквентного поведения у подростков с повышенным уровнем индивидуальных ценностей и сниженным ценностям социального фокуса [11]. Что касается враждебности, то враждебность включает в себя компонент цинизма, и это находит отражение и выход во лжи и злых шутках над окружающими и, в том числе, в физическом насилии;

♦ ценностью «Конформизм – Правила» и «Гневом» (на примере подгруппы с повышенным значением агрессии). Мотивационная цель данной ценности состоит в соблюдении правил, законов и формальных обязательств [7]. Получается, что подростки, часто испытывающие эмоции гнева, для которых не является значимым соблюдение правил, норм и обязательств, находятся в зоне риска, так как могут совершать антисоциально направленные поступки, лгать, сквернословить в отношении тех людей, которые вызывают эмоции гнева;

♦ ценностями «Стимуляция» (С) и «Традиции» (Т) (на примере подгруппы с пониженным значением агрессии). Концептуальное определение перечисленных ценностей с точки зрения мотивационных целей состоит в стремлении к возбуждению, новизне и переменам (С) и поддержании и сохранении культурных, семейных или религиозных традиций (Т) [7]. В данной подгруппе поиск острых ощущений в сочетании с незначимостью традиций объясняет возможность реализации креативного потенциала в девиантном поведении. Полученные нами результаты о связи ценностей «Стимуляции» и креативности согласуются с результатами исследований зарубежных авторов, показавших связь высокой креативности (*предметной и просоциальной* – Н.В.Мешкова) и характеристик темперамента (опросник ТCI-125): высоким поиском новизны и низким избеганием вреда

¹ Здесь и далее используется термин автора методики Ш. Шварца [7].

(см. [3; 4]), т.е. стремлением к новому опыту и независимостью от мнения окружающих. Новизна наших результатов заключается в том, что полученные данные показывают связь наносящей вред креативности в социальном взаимодействии и ценностей, мотивационные цели которых заключаются в открытости опыту и сниженной ориентации на социальный фокус, незначимостью для субъекта правил, традиций, принятых в обществе.

Таким образом, в группах с разным уровнем агрессии и футбольных болельщиков антисоциально направленная креативность опосредуется разными ценностями, а регуляция поведения, которое может нанести вред, может осуществляться в большей степени ценностями личного фокуса («Стимуляция» и «Самостоятельность мысли») при невыраженности ценностей социального фокуса («Традиция» и «Конформизм – правила»), что подтверждает третью частную гипотезу.

Второй этап: Показатель креативности – беглости в социальных ситуациях

Изучение продуцирования идей мести проводилось на школьниках общеобразовательных учреждений (N = 52). Выборка была разделена на две подгруппы по следующим основаниям: испытуемые первой подгруппы декларировали, что месть – это плохо и мстить нельзя, в то время как испытуемые второй подгруппы мстить не отказывались и придумали решения для мести.

Непараметрические сравнения не выявили каких-либо различий между выделенными подгруппами, поэтому мы проанализировали полученные данные с точки зрения возможности реализации в поведении идей, наносящих вред.

В первой подгруппе были выявлены корреляции шкалы MCBS со следующими параметрами: положительные – с гневом и враждебностью и отрицательные с ценностями «Конформизм – Правила», «Традиция», «Универсализм – Забота о природе» (Ш. Шварц) и «Самонаправленностью» (ТСИ-125) (табл. 3). Регрессионный анализ показал, что в первой подгруппе ценности «Конформизм – Правила» (Ш. Шварц) и «Самонаправленность» (ТСИ-125) объясняют 68% дисперсии значений шкалы MCBS ($\beta = -0,543$ и $-0,455$; значимость 0,003 и 0,01 соответственно).

Таблица 3

Корреляции шкалы MCBS в первой подгруппе

Параметры	Гнев	Враждебность	COR	TR	UNN	Самонаправленность
Шкала MCBS	0,537*	0,606**	-0,650**	-0,692**	-0,509*	-0,677**

Условные обозначения. * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$; ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$; UNN – «Универсализм – Забота о природе» (Ш. Шварц), COR – «Конформизм – Правила» (Ш. Шварц), TR – «Традиция» (Ш. Шварц).

Во второй подгруппе выявлены отрицательные корреляции шкалы MCBS с ценностью «Конформизм – Правила» (Ш. Шварц) (коэффициент корреляции $-0,381$, корреляция значима на уровне $p < 0,05$). Регрессионный анализ показал, что во второй подгруппе 23% дисперсии значений шкалы MCBS объясняются ценностью «Конформизм – Правила» ($\beta = -0,445$; значимость 0,005).

Что касается беглости в просоциальной ситуации, то в группе учащихся были выделены ответы, которые можно было расценивать как наносящие вред (поздравить друга с днем рождения в 4 утра, облить его холодной водой, позвонить в 24.00, вызвать полицию, чтобы друга забрали и спасти его). Таким ответам присваивался ранг 1. Тем же ответам, которые не отличались агрессией, был присвоен ранг 0. Непараметрические сравнения выявили различия в группах по уровням выраженности беглости в ситуации с отрицательной коннотацией и характеристикой темперамента «Поиск новизны» (ТСИ-125) (уровни значимости различий $p < 0,01$ и $0,05$ соответственно). Беглость в ситуации с отрицательной коннотацией оказалась выше у тех, кто в просоциальной ситуации предлагал ответы, которые можно было квалифицировать как наносящие вред. Поиск новизны в данной подгруппе оказался ниже. Регрессионный анализ показал, что 43% таких ответов объясняются ценностями «Репутация» ($\beta = -0,481$; значимость $0,039$).

Обсуждение полученных результатов

Полученные нами результаты показывают, что большую роль в реализации креативного потенциала в агрессивном поведении может играть ценность «Конформизм – Правила», т.е. чем ниже мотивационная цель соблюдать правила и обязательства, тем выше вероятность реализации креативного потенциала для нанесения вреда другим, в данном случае в ситуации анонимной мести за нанесенный материальный ущерб. Данный факт согласуется с данными, полученными на выборке агрессивно-насильственных преступников: отказ от мести в аналогичной социальной ситуации сочетался в данной выборке с высокими значениями ценностей социального фокуса (толерантностью к другим) [5]. Важно, что в подгруппе, отказавшейся мстить, вторым показателем, объясняющим дисперсию значений вредоносной креативности, стал параметр «Самонаправленность». Согласно автору опросника ТСИ-125 К.Клонингеру, главным в самонаправленности является наличие способности к самоконтролю и саморегуляции своего поведения в различных ситуациях, причем в согласии с самостоятельно выбранными ценностями [1]. Таким образом, самоконтроль и саморегуляция личности, а также мотивация соблюдать правила и обязательства сочетаются с низким уровнем вредоносной креативности.

Для нас важным результатом является тот факт, что предиктором идей в просоциальной ситуации, которые можно было классифицировать как наносящие вред другому, стала ценность «Репутация». Концептуальное определение данной ценности, с точки зрения мотивационной цели, состоит в защите и влиянии посредством поддержания публичного имиджа и избегании унижения [7]. Это говорит о том, что подростки, для которых не важна собственная репутация, могут продуцировать идеи, наносящие вред, в любых ситуациях, независимо от коннотации, и они готовы декларировать эти идеи, хотя и в условиях анонимного обследования.

У ФБ значимо ниже значения вредоносной креативности по шкале MSBC и ценностей «Самостоятельность мысли» (СМ) и «Универсализм – Забота о других» (УЗД). Концептуальное определение данных ценностей, с точки зрения мотивационной цели: СМ – свобода развивать собственные идеи и способности, а УЗД – Стремление к равенству, справедливости и защите всех людей [7]. Таким образом, испытуемые с разными уровнями агрессии отличаются по ценностям и уровню значений вредоносной креативности в ситуациях с отрицательной коннотацией и просоциальной ситуации, что подтверждает вторую частную гипотезу.

Полученные в нашем исследовании результаты подтвердили выдвинутые частные гипотезы – следствия, что, в свою очередь, подтверждает основную гипотезу о том, что

взаимосвязь креативности и ценностей различна по своему характеру в группах с разным уровнем агрессии.

Выводы

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. У подростков с разным уровнем агрессии, а также у футбольных болельщиков креативность, наносящая вред в заданной ситуации, опосредуется разными видами ценностей. Увеличение значений агрессии сопровождается значимостью ценностей личностного фокуса, таких как «Самостоятельность действий» и «Репутация».

2. Особая роль в продуцировании креативных идей в ситуациях с отрицательной коннотацией и просоциальной, наносящих вред, принадлежит ценностям «Репутация». Подростки, для которых не важна собственная репутация, могут продуцировать идеи, наносящие вред, в любых ситуациях, независимо от коннотации, и они готовы декларировать эти идеи, хотя и в условиях анонимного обследования.

3. Реализацию креативного потенциала в девиантных формах поведения в ситуации анонимной мести может опосредовать сниженная значимость для подростков ценности «Конформизм – Правила». И наоборот, значимость данной ценности в совокупности с высоким самоконтролем и саморегуляцией снижают вероятность использования креативного потенциала для нанесения вреда другим людям.

4. У футбольных болельщиков антисоциально направленная креативность опосредуется низкой ориентацией на новизну (ценность «Самостоятельность мысли») и низкой ориентацией на социальный фокус («Традиции»), а также высоким значением когнитивного компонента агрессии – враждебности.

Заключение

В исследовании были получены и проанализированы данные взаимосвязи креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии и футбольных болельщиков. Результаты показали неоднозначную связь ценностей и вредоносной креативности, понимаемой нами как креативный потенциал, используемый для нанесения вреда другим людям. У одних индивидов эта связь опосредуется ценностями личного фокуса, у других индивидов – сочетанием ценностей личного и социального фокуса, у третьих – ценностями и личностными характеристиками (например, враждебностью или самонаправленностью). Полученные взаимосвязи и закономерности демонстрируют, что ценности в группах с разным уровнем агрессии различаются.

Наше исследование имеет ограничение, состоящее в том, что мы не учитывали результаты у девушек и юношей. В дальнейшем следует принять во внимание гендерные особенности связи ценностей и разных видов агрессии.

Еще одним направлением исследования может стать выявление связи ценностей на продуцирование зловредных идей при отсутствии анонимности опроса, а также расширение спектра ситуаций (зависть, ревность и т. д.).

Педагогам и психологам полученные нами результаты могут быть полезны для разработки интервенций и тренингов по снижению агрессии. Особенно важным в данном случае представляется формирование ценностей социального фокуса у подрастающего поколения как профилактическая мера по снижению риска реализации креативного потенциала в девиантном поведении.

Литература

1. Ениколопов С.Н., Ефремов А.Г. Апробация биосоциальной методики Клонинжера «Структура характера и темперамента» // Материалы 1 международной конференции, посвященной памяти Б.В. Зейгарник. М.: 2001. С. 104–105.
2. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115–124.
3. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Направления исследований креативности в социальном взаимодействии // Вопросы психологии. 2016а. № 4. С. 118–128.
4. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. О психологических исследованиях асоциальной креативности // Психологические исследования. 2016б. Т. 9, № 50. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.01.2017).
5. Мешкова Н.В., Дебольский М.Г., Ениколопов С.Н., Масленков А.А. Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивно-насильственные преступления [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Т. 8. № 1. С. 147–163. doi:10.17759/psylaw.2018080111
6. Собкин В.С., Тянь А.А. Самоидентификация футбольных хулиганов в социальном пространстве неформальных групп // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 127–142.
7. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
8. Crompton D.H., Crompton A.J., Kaufman J.C., Runco M. (eds.). The dark side of creativity. New York: Cambridge University Press, 2010. doi:10.1017/CB09780511761225
9. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale // Front. Psychol. 2016. Vol. 7. P. 682. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00682
10. Harris D.J., Reiter-Palmon R. Fast and Furious: The Influence of Implicit Aggression, Premeditation, and Provoking Situations on Malevolent Creativity // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2015. Vol. 9, №. 1. P. 54–64. doi: 10.1037/a0038499
11. Molero Jurado M.D.M. et al. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors // Front. Psychol. 2016. Vol. 7. P. 1480. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01480
12. Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F. Triarchic conceptualization of psychopathy: developmental origins of disinhibition, boldness and meanness. Dev. Psychopathol. 2009. Vol. 21. P. 913–938. doi:10.1017/S0954579409000492

Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression

Meshkova N.V.,

PhD in psychology, Associate professor at the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nmeshkova@yandex.ru

We present the data of empirical research on the relationship of antisocial directed creativity and values. Football fans and teenagers with different levels of aggression (N=124) were involved as subjects. Used aggression questionnaire Bass-Perry, TCI-125, block of social situations, "Portrait value questionnaire-revised PVQ-R" and the Russian version of the questionnaire "The malevolent creativity behavior scale" (Hao et al.). The main hypothesis of the study, according to which the relationship of creativity and values is fundamentally different in nature in groups with different levels of aggression, has been confirmed. Of particular importance is the expression of the values of the subjects of personal focus "Independence of thought", "Stimulation" and "Reputation" and reducing the value of social focus "Tradition" and "Conformism-Rules." The data on the combination of values and personal characteristics (hostility and self-orientation) as predictors of antisocial creativity and its realization in deviant behavior are analyzed. Directions of further research are offered.

Keywords: malevolent creativity, deviant behavior, aggression, values, football fans

References

1. Enikolopov S.N., Efremov A.G. Aprobatsiya biosotsial'noi metodiki Kloninzhera «Struktura kharaktera i temperamenta» [Approbation of Cloninger's biosocial methodology "Structure of character and temperament"]. *Materialy 1 mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati B.V. Zeigarnik* [Materials of the 1 international conference dedicated to the memory of B.V. Zeigarnik]. Moscow, 2001, pp. 104–105.
2. Enikolopov S.N., Tsibul'skii N.P. Psikhometricheskii analiz russkoyazychnoi ver) sii oprosnika diagnostiki agressii A. Bassa i M. Perri [Psychometric analysis of the Russian-language version of the questionnaire on the diagnosis of aggression by A. Bass and M. Perry]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2007, no. 1, pp. 115–124.
3. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. Napravleniya issledovaniy kreativnosti v sotsial'nom vzaimodeistvii [The directions of creativity research in social interaction]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2016a, no. 4, pp. 118–128.
4. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. O psikhologicheskikh issledovaniyakh asotsial'noi kreativnosti [On psychological research of antisocial creativity]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2016b. Vol. 9, no. 50, pp. 3. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 03.09.2017).
5. Meshkova N.V., Debolskiy M.G., Enikolopov S. N., Maslenkov A.A. Features of creativity in social interaction among convicts who have committed self-serving and aggressively violent crimes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 147–163. doi:10.17759/psylaw.2018080111. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Sobkin V.S., Tyan A.A. Self Identification of Football Hooligans within the Social Space of Informal Groups. *Social psychology and society*, 2012, no. 2, pp. 127–142 (In Russ., abstr. in Engl.)

7. Shvarts Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primeneniye v Rossii [The refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. J. of VSE]*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 43–70.
8. Cropley D. H., Cropley A. J., Kaufman J. C., Runco M. (Eds.). *The dark side of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press, 2010. doi:10.1017/CBO9780511761225
9. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale. *Front. Psychol.*, 2016. Vol. 7, pp. 682. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00682
10. Harris D.J., Reiter-Palmon R. Fast and Furious: The Influence of Implicit Aggression, Premeditation, and Provoking Situations on Malevolent Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2015. Vol. 9, no. 1, pp. 54–64. doi: 10.1037/a0038499
11. Molero Jurado M.D.M. et al. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors. *Front. Psychol.*, 2016. Vol. 7, p. 1480. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01480
12. Patrick C.J., Fowles D.C., Krueger R.F. Triarchic conceptualization of psychopathy: developmental origins of disinhibition, boldness and meanness. *Dev. Psychopathol.*, 2009. Vol. 21, pp. 913–938. doi:10.1017/S0954579409000492

Диалог подростка с виртуальным собеседником как опосредствование в развитии коммуникативной компетентности

Маслова А.А.,

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ); педагог-психолог ЧУ СОШ «Кладезь», Москва, Россия, annetta888@yandex.ru

В статье описан новый методический подход к формированию коммуникативной компетентности подростка средствами диалога с виртуальным собеседником. Рассмотрены возможности развития коммуникативной компетентности современного подростка с использованием программных средств моделирования диалога, таких как виртуальные собеседники и экспертные системы. Показаны принципы организации информационных ресурсов, применимых для формирования коммуникативной компетентности подростков. На основании исследования коммуникативных трудностей подростков составлены предоставляемые виртуальным собеседником подростку коммуникативные задачи, которые выступают как опосредствование в развитии его коммуникативной компетентности. Результатом общения с виртуальным собеседником является формирование у подростка рефлексивной позиции по отношению к ситуациям общения. Конструктивные ответы и комментарии виртуального собеседника в данном случае представляют развитую культурную форму общения и могут рассматриваться как идеальная форма в терминах культурно-исторической психологии.

Ключевые слова: развитие, подростки, опосредствование, идеальная форма, коммуникативная компетентность, коммуникативные задачи, виртуальные собеседники.

Для цитаты:

Маслова А.А. Диалог подростка с виртуальным собеседником как опосредствование в развитии коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 88–102 doi: 10.17759/psyedu.2018100208

For citation:

Maslova A.A. Dialogue of Teenager with a Virtual Interlocutor as Mediation in the Development of Communicative Competence [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 88–102 doi: 10.17759/psyedu.2018100208. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Социальная ситуация развития подростка в современном обществе во многом отличается от тех условий, в которых человек развивался в недавнем прошлом. За последнее десятилетие значительно расширились возможности информационной среды, Интернет стал неотъемлемой частью социальной ситуации развития подростка, одним из средств «врастания человека в культуру» с точки зрения культурно-исторической психологии.

Это имеет как позитивные, так и негативные аспекты. С одной стороны, виртуальное информационное пространство аккумулирует огромные ресурсы для приобретения знаний, усвоения новой информации интерактивными способами, общения, обучения и воспитания ребенка. С другой стороны, современные дети становятся зависимыми от данной информационной среды, многие, по сути, «живут» в ней. Им становится трудно взаимодействовать в реальном мире с реальными собеседниками, строить адекватные межличностные отношения, решать коммуникативные задачи, которые ставит перед ними жизнь.

Данные исследований [4; 6] говорят о том, что современным подросткам крайне необходима помощь в развитии коммуникативной компетентности. В силу этого разработка средств для развития компетентности в общении становится особенно актуальной.

В числе существующих в настоящее время подходов к развитию коммуникативной компетентности подростков одним из наиболее востребованных и эффективных является социально-психологический тренинг, включающий в себя различные методики и техники. По мнению Л.А. Петровской, тренинг можно интерпретировать как средство развития компетентности в общении [10]. Но данный подход, так же как и ряд других подобных подходов, подразумевает непосредственное взаимодействие с человеком. В нашем исследовании мы рассматриваем возможности опосредствования в развитии коммуникативной компетентности подростков.

Одним из перспективных направлений работы по развитию коммуникативной компетентности является применение информационных систем моделирования диалога, в которых реализуются технологии так называемых «виртуальных собеседников». Виртуальные собеседники, используемые в нашем исследовании как средства развития коммуникативной компетентности подростков, представляют собой компьютерные программы, оснащенные возможностями распознавания естественного языка [1; 3].

В нашем исследовании виртуальный собеседник выступает посредником между субъектом (подростком) и психологом как тем человеком, который предоставляет необходимую подростку информацию о коммуникативной компетентности. Диалог подростка с виртуальным собеседником является опосредствованием как актом построения одним человеком ориентировочной основы действия другого [15]. Рассмотрим данный тезис более подробно.

Виртуальный собеседник предлагает подростку решить ряд задач, направленных на формирование коммуникативной компетентности, что выступает для подростка своеобразным тренажером, опосредствующим развитие коммуникативной компетентности. По выбранному подростком варианту ответа виртуальный собеседник дает комментарий, в котором рассматриваются плюсы и минусы выбранного подростком способа общения. Таким образом, виртуальный собеседник опосредствует приобщение подростка к тому, что в терминах культурно-исторической теории может быть названо идеальной формой, «если идеальную форму понимать как образ совершенного (и в этом смысле образцового) действия» [15], каким в данном случае являются ответы и комментарии виртуального собеседника. Подобное «идеальное действие» может становиться контекстом реального поведения и задавать ту позицию, с которой это реальное поведение становится видимым предметом для самого подростка [14].

Также важным результатом общения с виртуальным собеседником является то, что подросток становится в рефлексивную позицию по отношению к ситуациям общения, и при помощи недирективной обратной связи виртуальный собеседник направляет и побуждает подростка к выбору наиболее компетентного варианта общения.

Приведем примеры того, как данная компьютерная программа фасилитирует вращение подростка в культуру.

Подростку предлагается зайти на сайт и выбрать одну из тем, которая ему наиболее интересна. Темы взяты из теста коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), их актуальность подтверждена данными опроса 40 подростков, учащихся частной школы «Кладезь» г. Москвы.

Например, подросток выбрал 1-ю тему «Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника».

Виртуальный собеседник предлагает ему решить задачу: представить, что он оказался в ситуации, описанной ниже, и ему нужно выбрать один из вариантов ответа:

«Ты резко поменял имидж, и все окружающие начали делать тебе комплименты. Что ты будешь чувствовать?»

– Круто! Мне очень приятно.

– Радость и неловкость – столько внимания мне одному...

– Будет немножко не по себе.

– Это их дело, мне все равно.

– Мне будет ужасно неприятно, что все на меня смотрят. Хочется сквозь землю провалиться».

Предположим, что подросток выбрал последний вариант. В этом случае виртуальный собеседник, цель которого – помочь подростку встать в рефлексивную позицию и помочь освоить конструктивное общение, может сказать следующее:

«Такое чувство, как на сцене, когда нужно выступить перед всеми, да? И хочется стать невидимкой, чтобы никто не смотрел на тебя. Но подумай, что бы тебе могло помочь чувствовать себя лучше, с радостью принимать внимание от окружающих?»

Или он может ответить:

«Тебе как будто бы и хотелось сменить стиль, но незаметно, чтоб вокруг не было столько разговоров, так? Но, с другой стороны, люди ведь не могут не обращать на тебя внимания. Они смотрят, им нравится твой вид. Может быть, стоит чуть лучше понять их?»

В случае выбора подростком конструктивного варианта (подразумевается 1-й ответ «Круто! Мне очень приятно») задачей виртуального собеседника будет поддержка, одобрение:

«Ну да, конечно! Здорово, когда окружающим нравится, как ты выглядишь, такое чувство, что все вокруг тепло и дружелюбно настроены!»

Конструктивные ответы и комментарии виртуального собеседника в данном случае представляют развитую культурную форму или развитую форму деятельности. При составлении ответов, которые наиболее конструктивны, мы исходили из представлений об идеальной форме. Идеальная форма – то, что подросток осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, – это область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения [9].

Далее рассмотрим более подробно программу нашего исследования.

Описание программы исследования

Исследование включало определенные этапы:

1) изучение типичных для подростков трудностей в общении, а также вариантов коммуникативной некомпетентности;

2) разработка на основе полученных данных инструментария развивающей работы – виртуального собеседника. Здесь мы можем выделить следующие этапы:

а) составление коммуникативных задач, предлагаемых подросткам, а также разработка ответов виртуального собеседника для последующего предоставления обратной связи и дополнительной информации по выявленной проблеме в общении для содействия развитию коммуникативной компетентности подростка;

б) разработка интерфейса данной программы;

в) проведение эксперимента, в ходе которого реализуется общение подростков с виртуальным собеседником.

Эксперимент включает в себя несколько этапов:

а) измерение уровня коммуникативной компетентности подростков;

б) работа с программой (общение с виртуальным собеседником);

в) повторное измерение уровня коммуникативной компетентности подростков;

4) обобщение полученных данных.

Выборку исследования составили 60 учащихся частной школы «Кладезь» г. Москвы в возрасте 11–15 лет (35 девочек и 25 мальчиков) и 140 учащихся ГБОУ «Школа №1811 «Восточное Измайлово» в возрасте 12–14 лет (72 мальчика, 68 девочек).

Программа экспериментального исследования (далее – Исследование 1) развития коммуникативной компетентности с помощью количественного метода представлена в табл. 1.

Таблица 1

Программа исследования развития коммуникативных компетенций

Параметры экспериментального исследования	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Инструментарий первичного тестирования	Тест коммуникативных умений Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)	Тест коммуникативных умений Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)
Время проведения первичного тестирования	3.09.2017	3.09.2017
Время проведения повторного тестирования	17.11.2017	17.11.2017
Количество занятий	8	8
Цель занятий	Повышение уровня коммуникативной компетентности	Развитие памяти и внимания

Содержание занятий	Решение коммуникативных задач с помощью программы «Виртуальный собеседник»; темы данной программы составлялись на основе теста коммуникативных умений Михельсона, см. приложение 1. На каждом занятии выбирались и прорабатывались две темы	Тренировка памяти и внимания с помощью компьютерной программы посредством решения специальных задач и упражнений, направленных на развитие быстроты и объема памяти, быстроты и точности мышления
Участники занятий	70 учащихся 7–8 классов	70 учащихся 7–8 классов
Инструментарий повторного тестирования	Тест коммуникативных умений Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)	Тест коммуникативных умений Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)

Данная программа проводилась с учащимися общеобразовательной школы в рамках занятий в группе, количество участников группы варьировалось от 10 до 15 человек. Более эффективно, на наш взгляд, применение индивидуальной работы и взаимодействие учащихся с программой и исследователем, так как благодаря этому происходит более глубокая беседа, «погружение» в тему, минимизируется влияние отвлекающих внимание испытуемого факторов (общение с соседом по парте, комментарии одноклассников и др.), которые неизбежны при проведении данной программы в подростковой группе.

Исходя из этого, мы решили провести дополнительное исследование (далее – Исследование 2) с применением качественного анализа полученных данных.

Программа Исследования 2 включала следующие этапы:

- 1) мотивирование участников, рассказ о программе;
- 2) первичное интервью;
- 3) индивидуальная работа учащихся с программой в течение 4 занятий;
- 4) повторное интервью;
- 5) экспертная оценка полученных данных.

Количество участников изначально составляло 18 человек, учащихся 8–9 классов ЧУ СОШ «Кладезь» г. Москвы, из них 9 мальчиков, 9 девочек. Затем в ходе эксперимента некоторые участники не проявили особенной заинтересованности; эксперимент был продолжен с теми подростками, которые проявили высокую мотивацию развития коммуникативной компетентности. В итоге количество участников составило 8 подростков, из них 4 девочки, 4 мальчика.

Методики и методы исследования

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики и методы:

1. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), который позволяет выявить варианты некомпетентности в общении.

2. Письменный опрос, посредством которого выявлялись проблемы подростков в их взаимоотношениях с окружающими людьми. На основе полученных данных мы составляли коммуникативные задачи для наполнения программы «Клуб виртуальных собеседников».

3. Метод полуструктурированного интервью. В рамках исследования 2 проводилось первичное и повторное интервью, позволяющее оценить уровень развития коммуникативной компетентности и динамику развития коммуникативной компетентности участников.

4. Метод экспертной оценки.

Протоколы интервью оценивались экспертами (аспирантами-психологами МГППУ). Количество экспертов – 7 человек. Мы разработали алгоритм экспертной оценки, с помощью которого эксперты могли выявить эффективность программы развития коммуникативной компетентности. Экспертная оценка позволила сформулировать точные критерии оценивания ответов, данных подростками в первичных и повторных интервью.

Обсуждение результатов экспериментального исследования

Результаты исследования 1

В исследовании, проведенном с сентября по ноябрь 2017 г. на базе общеобразовательной школы 1811 «Восточное Измайлово», для оценки развития коммуникативной компетентности подростков был применен тест Л. Михельсона «Коммуникативные умения» в модификации Ю.З. Гильбуха. Результаты исследования наглядно представлены на рис. 1 и 2.

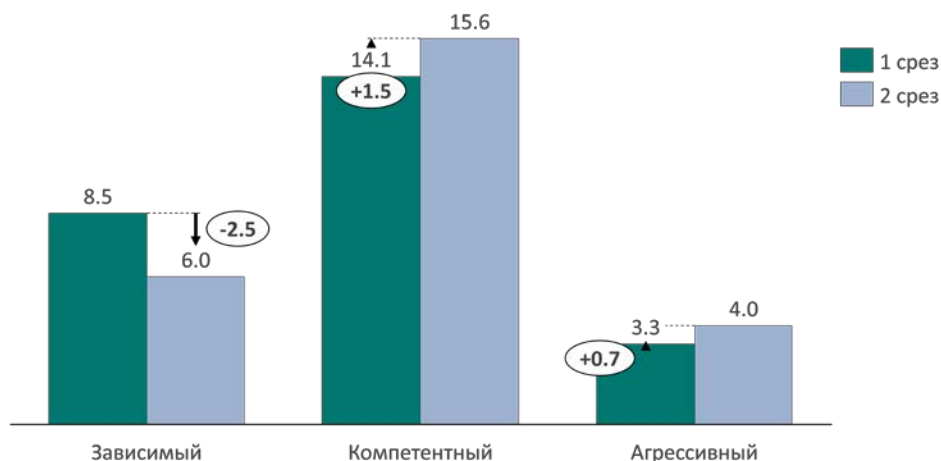


Рис. 1. Анализ изменения типов реагирования в экспериментальной группе

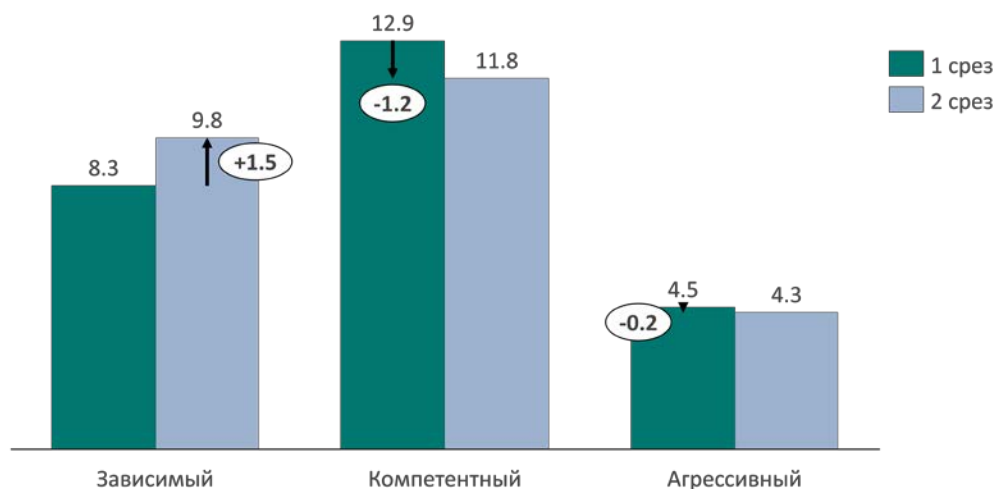


Рис.2. Анализ изменения типов реагирования в контрольной группе.

В экспериментальной группе после прохождения программы у подростков наблюдается значимое снижение зависимого типа реагирования в различных коммуникативных ситуациях, а также повышение уверенного, компетентного типа реагирования. По шкале «Агрессивный тип реагирования» значимых различий не выявлено. Мы полагаем, что это связано с распространенностью среди уверенных в себе и компетентных в общении подростков несколько вызывающего, агрессивного стиля взаимодействия, особенно среди мальчиков. Данное утверждение основано на наблюдениях за подростками, проходившими программу, в ситуациях неформального общения, а также за обучающимися ЧУ СОШ «Кладезь» в течение семи лет.

Результаты исследования 2

В дополнительном исследовании на базе общеобразовательной частной школы «Кладезь», проведенном на основе качественного анализа данных, подтвердилась эффективность программы «Клуб виртуальных собеседников».

Экспертная оценка данных, полученных в ходе анализа интервью восьми учащихся в возрасте 13–15 лет, выявила у всех участников в первичном интервью среднюю или высокую мотивацию изменения своего общения и различные области низкой компетентности в общении.

В повторном интервью у всех учащихся выявились произошедшие изменения, но, как показал анализ интервью, применение в жизни опыта, полученного в развивающей программе, вызывает у подростков некоторые затруднения, показатели по данному критерию невысокие. Возможно, это связано с краткосрочностью проведения программы (три недели), в связи с чем подростки не успели опробовать полученный опыт в подходящих коммуникативных ситуациях.

Данные эксперимента, полученные в процессе анализа интервью экспертами, приведены в табл. 2.

Необходимо пояснить, что баллы, приведенные в табл. 2, являются средним арифметическим значением по каждому оцененному экспертами ответу. Подробный алгоритм экспертной оценки с объяснением значений по шкалам описан в приложении 2.

Таблица 2

Количественные данные анализа интервью (в баллах)

№ участника	Мотивация изменения	Области низкой компетентности в общении	Произошедшие изменения	Применение полученного опыта в жизни
1	7,29	5,29	4	3
2	6,57	7,29	4,71	3,29
3	6,86	7,86	3,71	0,86
4	2,29	4,57	3,57	1,29
5	2,43	7,57	3	1,71
6	4,14	7,71	2,14	1,57
7	5,71	7,86	3,86	0,86
8	3,57	6,43	2,86	0,71

Корреляционный анализ данных выявил значимую связь между исходной мотивацией изменения и субъективной оценкой произошедших изменений ($r = 0,643$, $p = 0,01$). Также эксперты составляли краткое заключение по уровню развития и динамике развития коммуникативной компетентности каждого подростка.

Приведем примеры нескольких характеристик (табл. 3).

Таблица 3

Характеристики участников интервью

№ участника	Характеристика уровня развития и динамики развития коммуникативной компетентности (далее – к.к.), данная экспертами
1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Программа значительно повлияла на развитие к.к. 2. Уровень средний, динамика умеренная. 3. После общения с инфами у испытуемой появились «ростки» осознанности и рефлексии в коммуникации. 4. Уровень развития к.к. выше среднего. Динамика заметна, снизился уровень тревожности. 5. Определила «мишень» изменений, что и как нужно менять, пробует это делать, есть динамика. 6. Уровень развития к.к. немного выше среднего, динамика развития к.к. умеренно выражена.
2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нашел в себе то, что мешает общению, работает над этим, изменения заметны. 2. Уровень выше среднего, динамика выше среднего. 3. Явно заметна положительная динамика. У респондента изначально была высокая мотивация к изменениям. 4. Динамика в повышении рефлексии собственных действий/способов в

	общении. 5. Уровень коммуникативного развития довольно высокий, хорошо вербализует, рефлексивует, положительная динамика очевидная.
--	--

Итак, мы видим, что у всех участников исследования наблюдается положительная динамика развития компетентности в общении. Характерно, что у подростков с изначально высокой мотивацией к изменениям и средним или высоким уровнем коммуникативной компетентности динамика более выражена. Это подтверждает известный в психотерапии тезис о том, что наилучшими условиями для работы с клиентом являются наличие актуального, значимого для него запроса и неустойчивого психологического состояния («Не могу так больше жить»). В случае с нашими испытуемыми это было желание меняться и ощущение недостаточной компетентности в общении, которую подросток хотел повысить. Коммуникативная компетентность должна быть изначально достаточной, ненулевой, т.е. важно, чтобы у подростка уже был предшествующий опыт успешного общения, укрепляющий его мотивацию к работе над собой и дальнейшим изменениям.

У некоторых испытуемых мы видим изменения в представлении о себе и своих способах общения с окружающими. Подросток смог стать в рефлексивную позицию, посмотреть на себя глазами другого (в данном случае – виртуального собеседника из нашей программы), более объективно оценить себя или просто пересмотреть сложившееся мнение о себе. Возможно, это изменение связано с тем, что прохождение развивающей программы вызвало изменения не только в сфере коммуникации, но и в самосознании и Я-концепции подростков.

Заключение

Коммуникативное развитие современного подростка требует активного участия тех, кто станет образцом, транслирующим компетентный стиль общения, благодаря чему подростки смогут усваивать компетентное поведение как при взаимодействии со сверстниками, так и в общении со взрослыми людьми.

Проведенный нами анализ коммуникативных трудностей современных подростков показал значимость определенных областей в общении ребят, таких, как принятие внимания от других и проявление симпатии к другому человеку (данная тема тесно связана с принятием себя, с чем мы также неоднократно сталкиваемся в работе психотерапевта и психолога в школе), умение твердо отстаивать свою позицию, говорить «нет», способность без агрессии, но уверенно отреагировать на провокации со стороны сверстников, понимание собственных эмоций и знание приемлемых способов их выражения, конструктивная, а не негативная реакция на критику – умение принять к сведению «обратную связь» от другого спокойно, адекватная реакция на обращение другого, незнакомого человека и способность самому подойти и заговорить с другим. Все эти темы для многих подростков оказались «непроработанными», они изъявили желание учиться данным умениям и способностям. В ходе прохождения программы развития коммуникативной компетентности у них появилась возможность глубже задуматься над привычными способами реагирования в общении и активизировать процесс изменения своих коммуникативных навыков.

Предложенный нами авторский подход к развитию коммуникативной компетентности современных подростков прошел апробацию на базе двух московских школ и показал свою эффективность; разработанная программа представила подросткам нечто новое, непривычное, но в то же время созвучное их миру – общение в виртуальной среде на

актуальные темы с виртуальным собеседником («роботом»), который пытается их понять, дает рекомендации или предлагает подумать, как себя вести в трудных ситуациях общения.

Исследование показало значимость развития коммуникативной компетентности в современной школе, выявило запрос со стороны учеников и администрации на подобные исследования, практические занятия с подростками.

Одной из основ для разработки развивающей программы стали представления М.М. Бахтина и М. Бубера о диалоге, в котором человек становится личностью, меняя в отношении к другому человеку позицию с «Я – Оно» на «Я – Ты». Мы надеемся, что разработанная нами информационно-программная среда в некоторой степени поможет современным ребятам научиться взаимодействовать с Другим как с личностью, а не с объектом, и вырасти цельными, интересными, открытыми к общению, многогранными, способными выстраивать глубокие и гармоничные отношения с другими людьми и с самими собой.

Приложение 1

Темы теста коммуникативных умений Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника.
2. Реагирование на справедливую критику.
3. Реагирование на несправедливую критику.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет».
7. Умение оказать сочувствие, поддержку другому человеку.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность, общительность.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт (пообщаться).

Приложение 2

Алгоритм экспертной оценки интервью

Критерии оценки интервью №1.

Критерий 1. Мотивация изменения.

Критерий 2. Области низкой компетентности в общении.

Инструкция экспертам:

1). Оцениваются только вопросы, относящиеся к этим двум критериям. Данные вопросы отмечены звездочкой (*) в 1-м столбце.

2). Оценка мотивации изменений (*Критерий 1*).

Необходимо оценить уровень выраженности в ответах на вопросы, направленных на выяснение мотивации изменения, или в ответах, где подросток сам говорит о желании научиться общаться, с помощью количественной оценки:

- 0 – не выражена;
- 1 – слабо выражена;
- 2 – средне выражена;
- 3 – ярко выражена,

а также кратко пояснить, на основании каких признаков сделан такой вывод (можно подчеркнуть слова подростка).

3). Оценка области низкой коммуникативной компетентности в общении (*Критерий 2*).

Насколько подросток чувствует себя компетентным в общении в данной области?

Указать в правом столбце оценку:

- 0 – абсолютно не чувствует себя компетентным;
- 1 – немного чувствует, но не уверен в своей компетентности;
- 2 – немного чувствует, но хочет развить более высокую компетентность.

Кратко укажите, почему сделан такой вывод.

Необходимо отметить, что Ваша оценка будет субъективной. Вы можете опираться на фразы подростка и Вашу интуицию.

В конце интервью № 1 с каждым из респондентов напишите, во скольких ответах (из всех заданных ему вопросов) подросток говорит о своей недостаточной коммуникативной компетентности?

Критерии оценки интервью №2.

Критерий 1. Мотивация изменения.

Критерий 2. Области низкой компетентности в общении.

Критерий 3. Произошедшие изменения.

Критерий 4. Применение полученного в процессе прохождения программы опыта в жизни – в различных сферах коммуникации.

Вопросы, направленные на выявление данных критериев, отмечены звездочкой (*).

Критерий 3 оценивается по шкале «0 – 1»,

где 0 – изменения не произошли, 1 – изменения произошли.

Критерий 4 оценивается аналогично: 0 – подросток не применяет полученный опыт в жизни, 1 – применяет данный опыт в различных сферах коммуникации.

В завершение оценки ответов (после каждого интервью № 2) просьба кратко охарактеризовать уровень развития и динамику развития коммуникативной компетентности каждого подростка.

Литература

1. Болотова Л.С. Системы искусственного интеллекта: модели и технологии, основанные на знаниях. М.: Финансы и статистика, 2012. 664 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна; вступ. статья Д.И. Фельдштейна: 2-е изд. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Джексон П. Введение в экспертные системы. М.: «Вильямс», 2001. 624 с.
4. Емелин В.А., Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологические факторы развития и хронификации технологических зависимостей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 1. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_1_3262.pdf (дата обращения: 17.10.2013).
5. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
6. Жилинская А.В. Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Jilinskaya.shtml> (дата обращения: 12.08.2015).
7. Коваль Т.В. Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3120.pdf (дата обращения: 17.08.2015).
8. Лубовский Д.В., Максимов А.И., Маслова А.А. Развитие коммуникативной компетентности подростка средствами диалога с виртуальным собеседником [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. URL: 10.17759/psyedu.2016080415 (дата обращения: 29.03.2017).
9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 460 с.
10. Петровская Л.А. Компетентность в общении. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
11. Солдатова Г., Чекалина А. Интернет глазами детей и подростков мегаполиса [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. Моя безопасная Сеть: Интернет глазами детей и подростков. 2009. № 1. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.pdf (дата обращения: 17.08.2015).
12. Солдатова Г., Кропалева Е. Территория свободы. Особенности российских школьников как пользователей Интернета [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2009. № 2. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.pdf (дата обращения: 17.08.2015).
13. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов // Пособие для учителей. Рига: Эксперимент, 1995. 239 с.
14. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
15. Эльконин Д.Б., Эльконинова Л.И. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник московского университета. 1993. № 2. С. 62–70.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. 344 с.
17. Amichai-Hamburger Y., Furnham A. The Positive Net // Computers in Human Behavior. 2007. № 23. P. 1033–1045.
18. Moreno-Manso M. et al. Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the socialisation of immigrant students // Children and Youth Services Review. 2013. № 5. P. 865–870.

19. *Voiskounsky A.E.* Internet addiction in the context of positive psychology // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2010. № 3. P. 541–549.

Dialogue of Teenager with a Virtual Interlocutor as Mediation in the Development of Communicative Competence

Maslova A.A.,

post-graduate student of educational psychology faculty, the chair of age-related psychology; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, annetta888@yandex.ru

The article describes a new methodological approach to formation of communicative competence of a teenager by means of dialogue with a virtual interlocutor. The possibilities of the development of communicative competence of a modern teenager using a software simulation of the dialogue, such as virtual interlocutors, and expert systems. Shows the principles of organization of information resources, applicable to the formation of communicative competence of adolescents. Based on the study of the communicative difficulties of adolescents is composed of the communicative tasks provided by a virtual companion to a teenager, which is the mediation of development of communicative competence of a teenager. The result of communication with the virtual interlocutor is the formation of the adolescent reflexive attitude towards social situations. Constructive responses and comments virtual interlocutor in this case is a developed cultural form of communication and can be considered as the ideal form in terms of cultural-historical psychology.

Key words: development, adolescents, mediation, ideal form, communicative competence, communicative tasks,

References

1. Bolotova L.S. *Sistemy iskusstvennogo intellekta: modeli i tekhnologii, osnovannye na znaniyakh* [Artificial intelligence Systems: models and technologies based on knowledge]. Moscow: Finansy i statistika Publ., 2012. 664 p.
2. Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of identity formation]. In Fel'dshtein D.I. 2-e izd. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 1997. 352 p.
3. Dzhekson P. *Vvedenie v ekspertnye sistemy* [Introduction to expert systems]. Moscow: Vil'yams Publ., 2001. 624 p.
4. Emelin V.A., Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. *Psikhologicheskie faktory razvitiya i khronifikatsii tekhnologicheskikh zavisimostei* [Elektronnyi resurs] [Psychological factors in the development and chronification technological addictions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/3262.phtml> (Accessed 17.08.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Emel'yanov Yu.N. *Aktivnoe sotsial'no-psikhologicheskoe obuchenie* [Active socio-psychological training]. Sankt-Petersburg: Leningrad Publ., 1985. 168 p.

6. Zhilinskaya A.V. Internet kak resurs dlya resheniya zadach podrostkovogo vozrasta: obzor psikhologicheskikh issledovaniy [Elektronnyi resurs] [The Internet as a resource for solving problems in adolescence: a review of psychological research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/jilinskaya.phtml> (Accessed 12.08.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Koval' T.V. Osobennosti mezhlichnostnykh vzaimodeistvii u podrostkov, sklonnykh i ne sklonnykh k razvitiyu komp'yuternoï zavisimosti [Elektronnyi resurs] [The Peculiarities of interpersonal interactions in adolescents, inclined and not inclined to computer addiction]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3120.phtml> (Accessed 17.08.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Lubovskii D.V., Maksimov A.I., Maslova A.A. Razvitie kommunikativnoi kompetentnosti podrostka sredstvami dialoga s virtual'nym sobesednikom [Elektronnyi resurs] [The Development of Communicative Competence in Adolescents by Means of Dialogue with a Virtual Interlocutor]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016, no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/maslova.shtml (Accessed 29.03.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Obukhova L.F. Vozrastnaya psikhologiya Vozrastnaya psikhologiya: uchebnik dlya bakalavrov [Developmental psychology: the textbook for bachelors]. Moscow: Yurait Publ., 2013. 460 p.
10. Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obshchenii [Competence in communication]. Moscow: MGU Publ., 1989. 216 p.
11. Soldatova G., Chekalina A. Internet glazami detei i podrostkov megapolisa [Elektronnyi resurs] [The Internet through the eyes of children and teenagers of the metropolis]. *Deti v informatsionnom obshchestve. Moya bezopasnaya Set': Internet glazami detei i podrostkov* [Children in the information society. My secure Network: the Internet through the eyes of children and adolescents], 2009, no. 1. Available at: http://detionline.com/assets/files/journal/1/city-children-in-internet_1.phtml (Accessed 17.08.2015).
12. Soldatova G., Kropaleva E. Territoriya svobody. Osobennosti rossiiskikh shkol'nikov kak pol'zovatelei Interneta [The Territory of freedom. Features of Russian schoolchildren as Internet users]. [Elektronnyi resurs]. *Deti v informatsionnom obshchestve* [Children in the information society], 2009, no. 2. Available at: http://detionline.com/assets/files/journal/2/research1_2.phtml (Accessed 17.08.2015).
13. Tsukerman G.A. Psikhologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ikh pedagogov: Posobie dlya uchitelei [Psychology of self-development: a challenge for adolescents and their teachers: a Handbook for teachers]. Riga: Eksperiment Publ., 1995. 239 p.
14. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p.
15. El'konin D.B., El'koninova L.I. Znakovoe oposredstvovanie, volshebnyaya skazka i sub"ektnost' deistviya. [Symbolic mediation, fairy tale and subjectivity of action]. *Vestnik moskovskogo universiteta*. [The Moscow University Bulletin]. 1993, no 2, pp. 62-70.
16. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis: per. s angl. [Identity: youth and crisis]; Tolstykh A.V. (eds.). Moscow: Group Progress Publ., 1996. 344 p.
17. Amichai-Hamburger Y., Furnham A. The Positive Net. *Computers in Human Behavior*, 2007, no. 23, pp. 1033–1045.
18. Juan Manuel Moreno-Manso, MaJosé Godoy-Merino, Ángel Suárez-Muñoz, M.Elena GarcíaBaamonde. Communicative competence and the facilitating and perturbing factors in the

Маслова А.А. Диалог подростка с виртуальным собеседником как опосредствование в развитии коммуникативной компетентности
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 88–102.

Maslova A.A. Dialogue of Teenager with a Virtual Interlocutor as Mediation in the Development of Communicative Competence
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 88–102.

socialisation of immigrant students. *Children and Youth Services Review*, 2013, no. 5, pp. 865–870.

19. Voiskounsky A.E. Internet Addiction in the Context of Positive Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2010, no. 3, pp. 541-549.

Особенности креативности и концептуального мышления у студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия» (инженеры-когнитологи)

Ивахненко О.Н.,

соискатель, кафедра социальной психологии факультета психологии, ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (МГОУ), Москва, Россия, muravina@inbox.ru

Смолянинова В.А.,

доцент, кафедра математического обеспечения и стандартизации информационных технологий Института информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский технологический университет» (МТУ), Москва, Россия, valerysmol@mail.ru

Для цитаты:

Ивахненко О.Н., Смолянинова В.А. Особенности креативности и концептуального мышления у студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия» (инженеры-когнитологи) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 103–113 doi: 10.17759/psyedu.2018100209

For citation:

Ivakhnenko O.N., Smolyaninova V.A. Features of Creativity and Conceptual Thinking of Students Studying in the Direction of "Software Engineering "(Engineers- Kognitologs) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 103–113 doi: 10.17759/psyedu.2018100209. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье представлены особенности креативности студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия». Необходимость изучения особенностей креативности студентов инженеров-когнитологов для их будущей профессиональной деятельности в современном мире определяет проблему исследования. Гипотеза исследования состоит в том, что креативность у студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия», и студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент», а также студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия», юношей и девушек будут иметь свои особенности. Выборка состояла из студентов 4-го курса (N=100): обучающихся в МТИ по направлению «Программная инженерия» (инженеры-когнитологи (N=50), и обучающиеся в МГИУ по направлению «Менеджмент» (N=50), (студенты менеджеры). Для определения уровня креативности использовались: тесты П. Торренса «Каракули», «Круги», «Предложения», тест «Креативность» Н.Ф. Вишняковой. Выявлены различия между уровнем креативности в группах девушек и юношей; студентов менеджеров и студентов инженеров-когнитологов. По сумме критериев студенты менеджеры имеют более высокий уровень показателей, чем группа студентов инженеров-когнитологов, а девушки инженеры-когнитологи показали более высокий уровень креативности, чем юноши. Описана система упражнений для развития

креативности и концептуального мышления с использованием средств актерского мастерства.

Ключевые слова: креативность, креативность студентов инженеров-когнитологов, сравнительный анализ, гендерные особенности креативности, концептуальное мышление, средства актерского мастерства.

Введение

Одним из главных вопросов психологии творчества является изучение креативности. Изменения, происходящие в современной жизни, требуют от человека качеств, позволяющих креативно подходить к решению повседневных профессиональных задач. Для разработчиков программных продуктов, в особенности систем искусственного интеллекта, способность к креативности очень важна, так как помогает избежать шаблонных решений и сформировать более гибкие алгоритмы решения проблемных ситуаций. Несмотря на значительную популяризацию методов формирования креативности, пока не выработано достаточно эффективных и универсальных средств для формирования креативности у инженеров-когнитологов. Многие аспекты проблемы остаются неразрешенными. На современном этапе обучения студентов не определены особенности развития креативности, условия, формы и методы ее развития у студентов инженеров-когнитологов, в связи с чем становится важной научная разработка данных аспектов.

Понятие креативности в данный момент нельзя назвать четко определенным и устоявшимся как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Одни исследователи говорят о креативности как о когнитивном процессе (П. Торренс, Я.А. Пономарёв), другие подразумевают под ней общую творческую способность (Дж. Гилфорд, Е.П. Ильин), К. Роджерс (1994) понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [12].

В определении креативности мы согласны с Дж. Гилфордом [18], под креативностью мы понимаем общую творческую способность человека (дивергентное мышление) порождать необычные идеи, находить оригинальные решения проблем, создавать нечто качественно новое.

Исследования гендерных особенностей креативности показывают противоречивые результаты, например, О.М. Разумникова и О.С. Шемелина не обнаружили взаимодействия гендерных особенностей и креативности (тест «Круги» П. Торренса) [11]. Исследования М.В. Фор показали различия по гендерным особенностям в динамике: «у мужчин наблюдается неуклонное понижение креативности с возрастом по всем показателям: общая оценка – от 6,24 до 4,74, продуктивность – от 5,89 до 4,61, оригинальность – от 6,39 до 4,96, гибкость – от 6,15 до 4,78. Эта тенденция подтверждается значимыми отрицательными корреляциями всех тестов креативности с возрастом мужчин. У женщин также наблюдается постепенный спад креативности, который продолжается до 45 лет: общая оценка – с 6,01 до 4,89, продуктивность – с 6,05 до 5,11, оригинальность – с 5,75 до 4,94 и гибкость – с 6,06 до 5,00» [16]. По мнению А.В. Челноковой, в области креативности имеет место скорее гендерное сходство, чем отчетливые гендерные различия [2].

В 1990-х годах активно изучалась способность инженеров к креативности. Было выявлено, что эти специалисты обладают высоким уровнем пространственных представлений, хорошей памятью, образностью мышления, воображением [17]. Однако В.И. Лившиц, рассматривая проблему развития креативности в процессе обучения

инженера, считает, что в современном инженерном образовании не достаточно реализуется возможность развития креативности в процессе обучения [7].

Также исследователи отмечают, что «проблема реализации креативного потенциала в реальные достижения не может решаться без учета социально психологической составляющей креативности» [9, с. 17]. В работе Ю.А.Клейберга раскрыто духовное богатство внутреннего мира творца, постоянная направленность на «творческое действие во внешнем мире» [6, с. 48]. Поэтому в качестве средства развития креативности мы выбрали актерское мастерство.

Другим важным качеством, которым должен обладать разработчик программного обеспечения и особенно инженер по знаниям (когнитолог, разработчик баз знаний интеллектуальных систем), является способность к концептуальному мышлению. Развитию соответствующих навыков также требуется уделить существенное внимание в образовательном процессе.

Концептуальное мышление – это способность к концептуальному синтезу и концептуальному анализу. Под концептуальным анализом понимается совокупность умений, направленных на построение модели задачи принятия решений в рамках выбранной системы базовых концептов. Концепт – это некоторая структура, соответствующая какому-либо понятию. Концептуальный синтез – это умение строить новые структуры на основе базовых и использовать их для принятия решений. Например, модель некоторой ситуации, требующей решения, – это сложный концепт, состоящий из других концептов – фактов, описываемых, в свою очередь, через понятия свойств объектов и отношений между ними [13].

Владение таким стилем мышления позволяет человеку быстрее находить нужные решения благодаря использованию отлаженных, проверенных структур. Концептуальное мышление повышает способность к формализации, дает умение систематизировать и представлять необходимые знания.

Проблема исследования заключается в необходимости изучения особенностей креативности студентов инженеров-когнитологов для их будущей профессиональной деятельности в современном мире.

Цель исследования: изучить особенности и возможности развития креативности студентов инженеров-когнитологов в процессе обучения и разработать систему упражнений для ее развития.

Гипотеза исследования: креативность у студентов менеджеров и студентов инженеров-когнитологов, юношей и девушек будет иметь свои особенности и отличаться в зависимости от профессиональной деятельности и гендерной принадлежности.

При проведении данного исследования в качестве основных задач были выделены следующие:

1. Выявить особенности креативности студентов инженеров-когнитологов.
2. Используя средства актерского мастерства, подобрать упражнения, наиболее эффективные для развития и формирования креативности у студентов инженеров-когнитологов.

Программа исследования

В качестве методик определения уровня креативности использовались адаптированный тест П. Торренса «Каракули», тест «Креативность» Н.Ф. Вишняковой. Также были использованы математические методы для обработки результатов тестирования (t -критерий Стьюдента).

В основу заданий для развития креативности положены принципы системы Станиславского, упражнения для подготовки актеров, а также методика концептуального анализа, необходимая для развития концептуального мышления.

В исследовании приняли участие 100 человек. Из них студенты инженеры-когнитологи, 4-й курс, – 50 человек, МТУ (МИРЭА), и студенты менеджеры, 4-й курс, – 50 человек, МАМИ (МГИУ). Проведены три пробных занятия по 80 минут с использованием средств актерского мастерства с группой из 20 учащихся. В исследовании гендерных особенностей креативности приняли участие 50 студентов инженеров-когнитологов, 25 юношей и 25 девушек.

В основу обучения с использованием средств актерского мастерства положены принципы теории Станиславского, а также учет индивидуальных и профессиональных особенностей обучающихся.

Концептуальный анализ, который изучают студенты инженеры-программисты в рамках дисциплины «Системы искусственного интеллекта», подразумевает построение знаковой системы – концептуальной модели, посредством которой производится описание предметной области задачи на понятийном уровне. При этом происходит категоризация выделенных понятий, необходимых для представления знаний, требующихся для решения задачи.

Упражнения на развитие креативности мы добавили в структуру заданий на концептуальное мышление и концептуальный анализ, которые входят в учебный курс «Системы искусственного интеллекта».

Результаты и их интерпретация

Выявлено, что результаты оценки рисуночных тестов при помощи t -критерия Стьюдента не показали различий между уровнем креативности студентов менеджеров и студентов инженеров-когнитологов [3; 4]. Общий уровень креативности у студентов менеджеров – 5,9 балла, студенты инженеры-когнитологи показали более низкий уровень – 4,63 балла. Результаты индивидуальных особенностей креативности (самая лучшая картинка) не различаются. А результаты индивидуальных проявлений (самый высокий уровень креативности у одного человека) следующие: у студентов менеджеров – 9,29 баллов, а у студентов инженеров-когнитологов – 8,71 балла. Критерий «оригинальность» наиболее выражен у студентов менеджеров – 35,52 балла, у студентов инженеров-когнитологов – 34,28 балла. По критерию «гибкость» высокий уровень также у студентов менеджеров – 7,32 баллов, у студентов инженеров-когнитологов – 6,22 балла. Результаты по критерию «беглость» практически не отличаются: у студентов менеджеров – 18,48 баллов, а у студентов инженеров-когнитологов – 18,23 балла. По сумме всех критериев также различий не обнаружено, она составляет у студентов менеджеров 61,32 балла, а у студентов инженеров-когнитологов – 60,73 балла.

По результатам рисуночных тестов можно выделить некоторые особенности креативности в исследуемых группах. Так, студенты инженеры-когнитологи используют характерные рисунки и элементы, присущие их профессии, например, «металлический профиль», «светодиод», «осциллограф» и т.д. Результаты их рисуночных тестов имеют более

узкую техническую направленность, тогда как студенты менеджеры рисуют более общие понятия или предметы, не имеющие принадлежность к своей профессии.

Анализ результатов исследования с помощью *t*-критерия Стьюдента показал различия показателей креативности Я-реального (Яр) и Я-идеального (Яи) по следующим критериям: «Любознательность» (Яи $p < 0,01$), «Оригинальность» (Яр $p < 0,01$), «Интуиция» (Яр $p < 0,05$), «Эмоциональность, эмпатия» (Яр $p < 0,05$, Яи $p < 0,01$), «Чувство юмора» (Яи $p < 0,01$). По критериям «Творческое мышление», «Воображение», «Творческое отношение к профессии» метод *t*-критерия Стьюдента различий не показал.

Результаты изучения креативности показали, что по критериям «Воображение», «Интуиция», «Эмоциональность, эмпатия» и «Чувство юмора» у студентов менеджеров более высокие показатели по сравнению со студентами инженерами-когнитологами. Обнаружено также, что по критериям «Любознательность», «Оригинальность» и «Творческое отношение к профессии» студенты инженеры-когнитологи имеют более высокие показатели. Выявлено, что критерий «Творческое отношение к профессии» у обеих групп имеет низкий показатель, а критерий «Творческое мышление» находится на среднем уровне. В целом по критериям креативности Я-реального студенты менеджеры имеют более высокие показатели, чем студенты инженеры-когнитологи. А студенты инженеры-когнитологи имеют более высокий потенциал развития креативности (показатели Я-идеального).

Результаты изучения креативности Я-реального и Я-идеального (Н.Ф. Вишнякова) приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Средние значения показателей креативности студентов менеджеров
и студентов инженеров-когнитологов**

Показатели креативности	Студенты менеджеры		Студенты инженеры-когнитологи		Значимость по <i>t</i> -критерию Стьюдента	
	Яр	Яи	Яр	Яи	Яр	Яи
Творческое мышление	5,98	6,24	6,00	6,24	-	-
Любознательность	5,80	5,70	6,16	7,04	-	0,004
Оригинальность	5,34	5,32	7,20	5,76	0,004	-
Воображение	5,96	6,12	5,80	6,28	-	-
Интуиция	7,00	5,40	5,92	5,48	0,011	-
Эмоциональность, эмпатия	7,12	5,98	5,96	7,24	0,016	0,009
Чувство юмора	6,78	6,08	5,88	6,96	0,167	0,009
Творческое отношение к профессии	3,84	5,20	4,76	5,76	0,132	0,260

Результаты исследования гендерных особенностей креативности студентов инженеров-когнитологов отражают следующее: по тесту «Каракули» среднее значение креативности у юношей составило 5,47 баллов, а у девушек – 6,93 баллов; по методике «Круги» среднее значение креативности у юношей составило 38,16 баллов, а у девушек –

39,68 баллов; по методике «Предложения» среднее значение у юношей составило 8,88 баллов, а у девушек – 10,8 баллов.

Результаты изучения гендерных особенностей креативности при помощи *t*-критерия Стьюдента показали следующее: у студентов инженеров-когнитологов между уровнем креативности юношей и девушек различия выявлены на уровне $p < 0,01$ (тест «Каракули»). По методикам «Круги» и «Предложения» обработка результатов при помощи *t*-критерия Стьюдента не показала различий по критериям креативности.

Результаты исследований представлены в табл. 2 (тест «Креативность» Н.Ф. Вишняковой).

Таблица 2

Средние значения показателей креативности Я-реального и Я-идеального юношей и девушек студентов инженеров-когнитологов

Показатели креативности	Юноши		Девушки		Значимость по <i>t</i> -критерию Стьюдента	
	Яр	Яи	Яр	Яи	Яр	Яи
Творческое мышление	5,56	6,04	5,52	6,72	-	0,040
Любознательность	6,35	6,65	5,72	7,52	-	0,009
Оригинальность	7,08	5,72	7,24	6,28	-	-
Воображение	6,00	6,08	6,00	6,76	-	0,010
Интуиция	5,76	5,48	7,52	4,04	0,000	0,003
Эмоциональность, эмпатия	5,88	7,04	6,24	6,76	-	-
Чувство юмора	6,08	7,00	5,88	5,92	-	0,005
Творческое отношение к профессии	4,92	5,84	4,60	5,76	-	-

Анализ результатов гендерных особенностей креативности исследования при помощи *t*-критерия Стьюдента показал различия по критериям «Творческое мышление» (Яи $p < 0,05$), «Любознательность» (Яи $p < 0,01$), «Воображение» (Яи $p < 0,01$), «Интуиция» (Яр $p < 0,01$, Яи $p < 0,01$), «Чувство юмора» (Яи $p < 0,01$). По критериям «Оригинальность», «Эмоциональность, эмпатия» и «Творческое отношение к профессии» метод *t*-критерия Стьюдента различий не выявил.

Результаты исследования Я-реального продемонстрировали, что по критерию «Интуиция» у девушек отмечаются более высокие показатели, чем у юношей. А по результатам исследования Я-идеального у юношей наблюдаются более высокие показатели по критерию «Интуиция» и «Чувство юмора». Обнаружены также более высокие показатели Я-идеального у девушек по критериям «Творческое мышление», «Любознательность» и «Воображение», чем у юношей. Критерий «Творческое отношение к профессии» находится на низком уровне у обеих групп.

На основании полученных результатов выявлены особенности креативности студентов инженеров-когнитологов и студентов менеджеров, а также гендерные особенности креативности. Результаты показали, что у студентов инженеров-когнитологов уровень креативности оказался ниже при более высоком потенциале ее развития. Мы

разработали систему упражнений для развития креативности в процессе изучения студентами курса «Системы искусственного интеллекта».

Система упражнений направлена на развитие креативности и концептуального мышления. Для развития навыков концептуального мышления предложена методика концептуальных структур действий, а для развития креативности – система развития актерских способностей К.С. Станиславского.

Методика анализа концептуальных структур действий разработана следующим образом:

1. Адаптированы используемые методики развития личности актера для формирования креативности у студентов инженеров-когнитологов.
2. Интерпретирована под проводимые упражнения методика анализа концептуальных структур действий, изучаемая в рамках дисциплины «Системы искусственного интеллекта».
3. Разработаны задания, связанные с концептуальным анализом предметных областей, используемые в упражнениях на креативность, в целях развития навыков концептуального мышления.
4. В результате проведенного исследования выявлены особенности студентов инженерной направленности и подходы к развитию у них необходимых профессиональных навыков.

Суть методики в следующем. Для каждого действия, выполняемого объектами задачи, строится его концептуальная структура (КСД). Она включает в себя следующие элементы: указание на субъекты действия; на объекты действия; на компоненты действия; на свойства и/или отношения субъектов, объектов и компонентов действия, определяющие посредством своих значений условия его совершения и его результаты. Для изображения КСД применяются специальные графические обозначения.

Далее на основании анализа имеющейся КСД происходит переход к описанию действий, которые необходимо выполнить для формирования условий рассматриваемого действия. Эти действия называются поддействиями данного действия, или его действиями нижнего уровня. Для них строятся свои КСД, раскрывающие их содержание (действия следующего уровня), и так далее до получения действий, которые могут считаться элементарными для данной задачи [14].

Сначала студенты выполняют упражнения по актерскому мастерству [1; 8; 15], которые мы использовали и адаптировали для развития креативности у инженеров-программистов.

Затем студенты получают следующие практические задания на построение КСД:

- Провести концептуальный анализ на основе театральных этюдов, разыграть сюжет («Живая картина», «Одушевление предметов», «Одушевление растений», «Рождение слова»). Построить КСД подразумеваемых процессов, КСО показанных объектов, выявить возможные причинно-следственные связи.
- Провести концептуальный анализ задуманного объекта, показать его в виде пантомимы («Статуя из глины», «Волшебный мяч»). Построить концептуальные структуры описанных или подразумеваемых процессов (КСД), концептуальные структуры возможных объектов (КСО), выявить возможные причинно-следственные связи.

- Построить атрибутивную и иерархическую семантическую сеть для задач «Живая картина», «Одушевление предметов», «Одушевление растений», «Рождение слова», «Статуя из глины», «Волшебный мяч».

Выводы

1. Результаты изучения креативности показывают, что между уровнем креативности в группах студентов менеджеров и студентов инженеров-когнитологов имеются различия ($p < 0,05$). По сумме критериев студенты менеджеры имеют более высокие показатели, чем группа студентов инженеров-когнитологов.

2. В разных профессиональных группах выделены особенности креативности. В рисуночных тестах на креативность студенты инженеры-когнитологи используют характерные рисунки и элементы, присущие их профессии, тогда как студенты менеджеры рисуют общие понятия или предметы.

3. По результатам изучения юношей и девушек отмечены гендерные особенности. Выявлены различия по критериям «Творческое мышление» (Яи $p < 0,05$), «Любознательность» (Яи $p < 0,01$), «Воображение» (Яи $p < 0,01$), «Интуиция» (Яр $p < 0,01$, Яи $p < 0,01$), «Чувство юмора» (Яи $p < 0,01$). Результаты исследования Я-реального показали, что по критерию «Интуиция» у девушек отмечаются более высокие показатели, чем у юношей. А по результатам исследования Я-идеального у юношей наблюдаются более высокие показатели по критериям «Интуиция» и «Чувство юмора».

4. По мнению большинства исследователей, креативность можно развивать. При создании условий непрерывного развития креативности в группах студентов инженеров-когнитологов можно добиться более высокого уровня ее развития, о чем свидетельствуют результаты теста креативности. В группе студентов инженеров-когнитологов наблюдается высокий потенциал развития креативности (показатели Я-идеального). Одним из способов развития креативности является использование средств актерского мастерства.

Использование упражнений для подготовки актеров в сочетании с упражнениями на концептуализацию рассматриваемых ситуаций могут повышать эффективность процессов развития креативности и навыков концептуального мышления у студентов инженеров-когнитологов. Описанные подходы представляются перспективными для дальнейшего исследования и применения. В дальнейшем предполагается продолжить работу по развитию креативности и оценке эффективности разработанной системы упражнений для студентов инженеров-когнитологов.

Результаты нашего исследования могут быть использованы в психологии креативности, а также при подготовке студентов инженеров-когнитологов.

Литература

1. *Гиппиус С.В.* Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб: Издательство "Речь", 2001. 128 с.
2. *Дорфман Л.Я., Челнокова А.В.* Гендерные аспекты креативности // Образование и наука. 2008. № 7. С. 55.
3. *Ивахненко О.Н.* Особенности взаимодействия студентов технических и гуманитарных направлений // Сборник тезисов по материалам международной научно-практической конференции XI Левитовские чтения «Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса». М.: ГОУ ВМО МГОУ, 2016. С. 154–157.

Ивахненко О.Н., Смольянинова В.А. Особенности креативности и концептуального мышления у студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия» (инженеры-когнитологи)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 103–113.

Ivakhnenko O.N., Smolyaninova V.A. Features of Creativity and Conceptual Thinking of Students Studying in the Direction of "Software Engineering "(Engineers-Kognitologs)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 103–113.

4. *Ивахненко О.Н.* Сравнительный анализ креативности менеджеров и инженеров-программистов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 3. С. 98–105. doi: 10.18384/2310-7235-2016-3-98-105
5. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер, 2014. 390 с.
6. *Клейберг Ю.А.* Креативная девиантология: опыт институализации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 47–52.
7. *Лившиц В.И.* Формирование креативности при подготовке инженеров массовых профессий // Инженерное образование. 2012. № 9. С. 26—37.
8. *Лоза О. Сарабьян Э.* Большая книга тренингов по системе Станиславского. М.: Астрель, 2012. 106 с.
9. *Мешкова Н.В.* Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 17.
10. *Пономарев Я.А.* Психология творчества // Тенденции развития психологической науки / отв. ред. Б. Ф. Ломов, Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1988. С. 21–34.
11. *Разумникова О.М., Шемелина О.С.* Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 130–139.
12. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
13. *Смирнов С.С., Мороз Ю.В.* Программный инструментарий для обучения умениям концептуального анализа предметной области как основы технологии игрового проектирования баз знаний // Информатизация образования и науки. 2013. № 4(20). С. 142–152.
14. *Смольянинова В.А.* Методическое и программное обеспечение процессов выявления и представления знаний в интеллектуальных системах поддержки принятия решений: дис. ... канд. техн. наук. М., 2011. 167 с.
15. *Станиславский К.С.* Собрание сочинений: в 9 т. Т. 2. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1989. 511 с.
16. *Фор М.В.* Гендерные различия интеллекта и креативности взрослых людей // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире» (Москва, 15–16 октября 2009 г.) / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков, И.О. Александров. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 119–126.
17. *Чугунова Э.С.* Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера. Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. 181 с.
18. *Guilford Y. P.* The nature of human intelligence. N. Y.: Mc-Graw Hill, 1967. 162 p.
19. *Torrance P.* Rewarding creative behavior. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1965. С. 178–182.

Features of Creativity and Conceptual Thinking of Students Studying in the Direction of "Software Engineering "(Engineers-Kognitologs)

Ivakhnenko O.N.,

Ивахненко О.Н., Смольянинова В.А. Особенности креативности и концептуального мышления у студентов, обучающихся по направлению «Программная инженерия» (инженеры-когнитологи)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 103–113.

Ivakhnenko O.N., Smolyaninova V.A. Features of Creativity and Conceptual Thinking of Students Studying in the Direction of "Software Engineering" (Engineers-Kognitologs)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 103–113.

applicant, Department of social psychology, faculty of psychology, Moscow state regional University, Moscow, Russia, muravina@inbox.ru

Smolyaninova V.A.,

associate Professor, Department of mathematical support and standardization of information technologies, Institute of information technologies, Moscow technological University, Moscow, Russia, valerysmol@mail.ru

The article presents the features of creativity of students studying in the direction of "Software engineering". The necessity to study the features of the creativity of students of cognitive engineers for their future professional activities in the modern world determines the problem of research. The hypothesis of the study is that the creativity of students studying in the direction of "Software engineering", and students studying in the direction of "Management", as well as students studying in the direction of "Software engineering", boys and girls will have their own features. The sampling consisted of students of the 4th year (N=100): studying in the MIT in the direction of "Software engineering" (engineers-kognitologs (N=50)), and students in the MGIU in the direction of "Management" (N=50), (students managers). To determine the level of creativity was used: the test of P. Torrens "Doodle", "Circles", "Supply", the test "Creativity" of N.F. Vishnjakova. The differences between the level of creativity in groups of girls and boys, students of managers and students engineers-kognitologs are detected. By the sum of the criteria, students managers have a higher level of performance than a group of students of engineers-kognitologs, and girls engineers-kognitologs showed a higher level of creativity than boys. The system of exercises for the development of creativity and conceptual thinking using the means of acting is described.

Key words: creativity, creativity of students engineers-kognitologs, comparative analysis, gender features of creativity, conceptual thinking, means of actor's skills.

References

1. Gippius S.V. Trening razvitiya kreativnosti. Gimnastika chuvstv [Training of development of creativity. The gymnastics of feeling]. Saint-Petersburg: Publ. "Rech", 2001. 128 p.
2. Dorfman L.Ya. Chelnokova A.V. Gendernye aspekty kreativnosti [Gender aspects of creativity]. *Obrazovanie i nauka [Education and science]*, 2008, no. 7, pp. 55.
3. Ivakhnenko O.N. Osobennosti vzaimodeistviya studentov tekhnicheskikh i gumanitarnykh napravlenii [The peculiarities of interaction between students of technical and humanitarian directions]. Sbornik tezisov po materialam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii odinnadtsatye Levitovskie chteniya «Sotsiokul'turnaya determinatsiya sub"ektiv obrazovatel'nogo protsessa» [Abstracts of the international scientific-practical conference of the eleventh Levitovskie readings "socio-cultural determination subjects of educational process"]. Moscow: Publ. GOU VOMO MGOU, 2016, pp. 154—157.
4. Ivakhnenko O.N. Sravnitel'nyi analiz kreativnosti menedzherov i inzhenerov-programmistov [Comparative analysis of creativity of managers and engineers]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta [Bulletin of Moscow state regional University]*. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Series: Psychological science], 2016, no. 3, pp. 98—105. doi: 10.18384/231072352016398105
5. Il'in E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarenosti [The psychology of creativity, creativity, talent]. Saint-Petersburg: Piter, 2014. 390 p.

6. Kleiberg Yu.A. Kreativnaya deviantologiya: opyt instutualizatsii [Creative deviantology: the experience of institutionalization]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of Moscow state regional University]. *Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Series: Psychological science], 2015, no. 1, pp. 47–52.
7. Livshits V.I. Formirovanie kreativnosti pri podgotovke inzhenerov massovykh professii [Formation of creativity in the training of engineers of mass professions]. *Inzhenernoe obrazovanie* [Engineering education], 2012, no. 9, pp. 26–37.
8. Loza O., Sarab'yan E. Bol'shaya kniga treningov po sisteme Stanislavskogo [The big book of training in the system of Stanislavsky]. Moscow: Publ. «Astrel'», 2012. 106 p.
9. Meshkova N.V. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya kreativnosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Modern studies of creativity: a socio-psychological aspect]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2015. Vol. 6, no. 2. pp. 8–21.
10. Ponomarev Ya.A. Psikhologiya tvorchestva [The psychology of creativity]. In Lomov B.F. (eds.) *Tendentsii razvitiya psikhologicheskoi nauki* [Tendencies of development of psychological science]. Moscow: Publ. «Nauka», 1988, pp. 21–34.
11. Razumnikova O.M. Shemelina O.S. Lichnostnye i kognitivnye svoistva pri eksperimental'nom opredelenii urovnya kreativnosti [Personality traits and cognitive properties with experimental determination of the level of creativity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1999, no. 5, pp. 130–139.
12. Rodzhers K.R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [Therapists View of Psychotherapy. The development of man]. Moscow: «Progress», 1994. 480 p.
13. Smirnov S.S., Moroz Yu.V. Programmnyi instrumentarii dlya obucheniya umeniyam kontseptual'nogo analiza predmetnoi oblasti kak osnovy tekhnologii igrovogo proektirovaniya baz znaniy [Software tool for learning skills of conceptual analysis of a subject as the foundations of the technology of game design knowledge bases]. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki* [Informatization of education and science], Moscow, 2013, no. 4(20), pp. 142–152.
14. Smol'yaninova V.A. Metodicheskoe i programmnoe obespechenie protsessov vyyavleniya i predstavleniya znaniy v intellektual'nykh sistemakh podderzhki prinyatiya reshenii: dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni kandidata tekhnicheskikh nauk [The methodology and the software processes for identifying and representing knowledge in intelligent systems of decision support. Th. (Technical) Thesis]. Moscow, 2011. 167 p.
15. Stanislavskii K.S. Sobranie sochinenii: v 9 t. T. 2. Rabota aktera nad soboi. [Collected Works: in 9 vol. Vol.2. Work on the actor himself]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1989. 511 p.
16. For M.V. Gendernye razlichiya intellekta i kreativnosti vzroslykh lyudei [Gender differences in intelligence and creativity of adults]. In Zhuravlev A.L. (eds.) *Materialy Vserossiiskoi yubileinoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 120-letiyu so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshteina «Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire»* (g. Moskva 15–16 oktyabrya 2009 g.) [Materials of all-Russian jubilee scientific conference dedicated to 120 anniversary of the birth of S. L. Rubinstein, «Human Psychology in the modern world»]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2009, pp. 119–126.
17. Chugunova E.S. Kompleksnaya sotsial'no-psikhologicheskaya metodika izucheniya lichnosti inzhenera [Complex socio-psychological methods of studying of the person of engineer]. Leningrad: Publ. Leningrad state University, 1991. 181 p.
18. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. New York: Mc-Graw Hill, 1967. 162 p.
19. Torrance P. Rewarding creative behavior. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1965, pp. 178–182.

Позитивная и негативная амбивалентность доверия преподавателю у студентов при разных стилях педагогического руководства

Дорофеев В.А.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии управления и юридической психологии, Академия психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия, ya.fagot2011@yandex.ru

Мочалова Ю.А.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования и организационной психологии, факультет психологии, педагогики и дефектологии, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, Россия, guliya@mail.ru

В статье представлена модель двух видов амбивалентности доверия студентов преподавателю – позитивной и негативной. В основу дифференциации положены два критерия: психологический («психологическое самочувствие» субъекта доверия), определяемый особенностями соотношения доверия/недоверия, и формализованный (конструкт измерения амбивалентности), определяемый технологией измерения амбивалентности и статистической технологией анализа данных. В лонгитюде и с учетом противоречивости объекта доверия, как детерминанта амбивалентности, на выборках студентов ($N=78$) и преподавателей ($N=4$) проведена эмпирическая проверка валидности модели. Установлено статистически достоверное преобладание студентов, имеющих негативную амбивалентность доверия при противоречивом (либеральном) стиле по сравнению с последовательным (авторитарным). Установлено снижение (статистически достоверное при либеральном стиле) доли таких студентов по мере увеличения времени взаимодействия с преподавателями. Содержательно проинтерпретированы эмпирические результаты.

Ключевые слова: соотношение доверия и недоверия, «психологическое самочувствие» субъекта доверия, конструкт измерения амбивалентности, позитивная амбивалентность, негативная амбивалентность, стиль руководства.

Для цитаты:

Дорофеев В.А., Мочалова Ю.А. Позитивная и негативная амбивалентность доверия преподавателю у студентов при разных стилях педагогического руководства [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 114–124 doi: 10.17759/psyedu.2018100210

For citation:

Dorofeev V.A., Mochalova Y.A. Positive and Negative Ambivalence of Trust to the Teacher Between Students with Different Styles of Pedagogical Leadership [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 114–124doi: 10.17759/psyedu.2018100210. (In Russ., abstr. in Engl.)

Ситуации, выражающиеся в «дефиците доверия» преподавателю у студентов, встречаются довольно часто. В такой ситуации студенты концентрируют свое внимание не на усвоении учебной дисциплины, а на «выяснении отношений» с преподавателем, и, как итог, резко снижается качество обучения. Последнее придает относительно высокую значимость изучению доверия преподавателю в системе «преподаватель – студент». В данной предметной области можно условно выделить два относительно независимых направления исследований. В рамках первого, доверие изучается в качестве значимого коррелята «более важных» для эффективности учебного процесса факторов [4; 13; 16]. Второе направление связано с изучением психологических и социально-психологических детерминантов доверия к преподавателю [2; 6; 8; 14]. Однако эти направления объединяет то, что в них не отражена специфика важных изменений, произошедших в последнее время в методологии изучения феномена доверия. В психологии доверия все больше утверждается идея о том, что дихотомический подход (либо доверие, либо недоверие) резко снижает валидность исследований эффективности взаимодействия между субъектом и объектом доверия в силу того, что чаще всего субъект и доверяет, и не доверяет объекту одновременно [5; 15]. Условие одновременности доверия и недоверия предполагает обращение к изучению соотношения между ними. Анализ работ в этом предметном поле показывает, что в них используется такое понятие, как «амбивалентность доверия». А.Б. Купрейченко использует его в контексте изучения факторов, порождающих одновременность доверия и недоверия [5], Р. Левицки, Д. Макаллистер и Р. Бис – в контексте оценки «психологического самочувствия» субъекта доверия [15]. Однако отдельного внимания критериям, позволяющим определить и оценить амбивалентность доверия, не уделяется. Учитывая это, в данной статье мы представляем модель изучения амбивалентности доверия с эмпирической проверкой ее валидности на примере доверия студентов преподавателю.

Первый критерий в изучении амбивалентности доверия мы связываем с состоянием внутренней гармонии-дисгармонии его субъекта (в дальнейшем мы будем называть этот критерий «психологическое самочувствие»). Мы не согласны с мнением Р. Левицки, Д. Макаллистера и Р. Биса, считающих, что амбивалентность доверия для большинства людей естественна и они достаточно «безболезненно» его формируют [15]. Основанием для такой точки зрения служат два момента. Во-первых, сегодня в психологии, социальной психологии и социологии доминирует неоднозначность в оценке «психологического самочувствия» субъекта амбивалентности личности или аттитюдов, интерпретируемой, как правило, в рамках ее меры [3; 11]. Во-вторых, начиная с Е. Блейера [1], связывавшего амбивалентность с неврозом, в психиатрии однозначно доминирует негативная оценка такого состояния. Мы считаем, что одни соотношения между доверием и недоверием могут переживаться их субъектом, как относительно комфортные («безболезненные»), а другие – как дискомфортные («болезненные»). Субъект доверия, оказавшись в соотношении для него «болезненном», будет «уходить» в «болезненное» и не всегда осознано. Грань между «болезненными» и «безболезненными» соотношениями для разных субъектов доверия различаются количественно, в силу действия такого фактора, как особенности личности самого субъекта. Например, в психиатрии признано, что для людей, больных шизофренией, амбивалентность вполне естественна [1]. Таким образом, по критерию «психологическое самочувствие» субъекта амбивалентного доверия можно выделить, по крайней мере, два вида амбивалентности доверия – позитивную и негативную. Позитивная амбивалентность доверия имеет место, когда соотношение между доверием и недоверием объекту переживается субъектом как комфортное, а негативная, когда соотношение переживается субъектом как дискомфортное. Количественно позитивная амбивалентность имеет место, когда в соотношении одновременного доверия и недоверия одно преобладает над другим. Если в соотношении доверие/недоверие второе преобладает над первым, он успешно

адаптируется к объекту доверия [5]. Если в этом соотношении первое преобладает над вторым, он интегрируется с объектом доверия [11]. Негативная амбивалентность доверия имеет место тогда, когда в соотношении доверия и недоверия они равны друг другу. Данная точка зрения связана с таким критерием амбивалентности личности и аттитюдов, как наличие равных (или почти равных) по силе противоположных чувств, желаний, намерений, установок по отношению к одному и тому же объекту, встречающимся в ряде ее определений [3; 7]. Но сила является величиной физической и попытки привязать ее к «количественной» психологии не увенчалась успехом, и поэтому мы считаем, что вышеназванное равенство можно «обнаружить» через конструкт количественного измерения амбивалентности (интеграция организации исследования и статистических технологий обработки эмпирических результатов).

Именно в этой области в последнее время ведутся активные разработки [8; 9]. В соответствии с некоторыми положениями модели, разработанной О.М. Митиной и Е.В. Осиным [8], мы предлагаем схему, позволяющую решить две задачи. Во-первых, дифференцировать амбивалентность доверия на позитивную и негативную, во-вторых, оценить меру негативной амбивалентности. Первое, в стимульном материале испытуемым должна предлагаться не одна биполярная шкала оценки (один полюс – доверие, другой полюс – недоверие), а две униполярные (по доверию и недоверию), которые обязательно должны иметь одинаковую размерность. Второе, создаем единый масштаб через объединение в одну выборку результатов по доверию и недоверию с последующей совместной нормировкой (стандартизацией) для того, чтобы статистически обосновано соотносить доверие и недоверие (определить принадлежность доверия/недоверия к одной или двум выборкам). Третье, из нормированных значений формируем две выборки, отдельно по доверию и недоверию и соотносим индивидуальные значения. Получаем формальный критерий количественного равенства доверия и недоверия – одинаковость знака в униполярных оценках испытуемых. Негативная амбивалентность имеет место, когда совместно нормированные оценки будут иметь одинаковый знак (плюс или минус) по доверию и недоверию, а позитивная – если знак оценок будет различным. Четвертое, для статистически обоснованной оценки меры негативной амбивалентности «привязываем» соотношение между нормированными значениями по доверию и недоверию к «среднестатистической норме» с построением доверительных интервалов. Пятое, строим систему координат с ортогональными осями по доверию и недоверию и началом координат в пересечении средних (значение 0). Получаем вариант дифференциации амбивалентности доверия, схематично представленный на рис. 1.

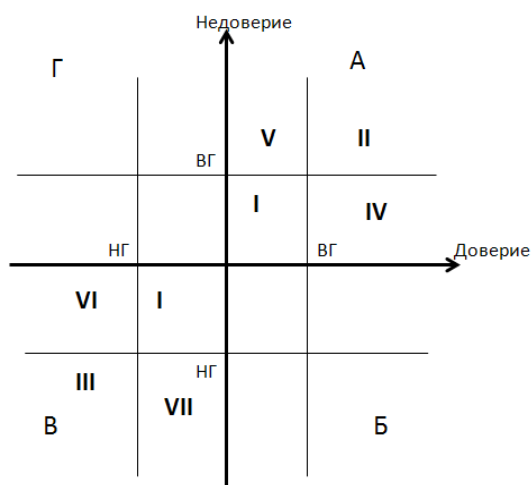


Рис. 1. Области позитивной и дифференцированной на зоны негативной амбивалентности доверия: ВГ – верхняя граница доверительного интервала; НГ – нижняя граница доверительного интервала

На рис. 1 позитивная амбивалентность доверия представлена областью Б (соотношение позволяет успешно интегрироваться) и областью Г (соотношение позволяет успешно адаптироваться) в наличной ситуации доверия, а негативная – областями А и В. Оценка меры негативной амбивалентности определяется «нахождением» испытуемых в одной из семи зон: I – доверие/недоверие в пределах доверительного интервала средних значений ($D/ND = C$); II – доверие/недоверие выше доверительного интервала ($D/ND > C$); III – доверие/недоверие ниже доверительного интервала ($D/ND < C$); IV – доверие выше, а недоверие в пределах доверительного интервала ($D > C/ND = C$); V – доверие ниже, а недоверие в пределах доверительного интервала ($D < C/ND = C$); VI – недоверие ниже, а доверие в пределах доверительного интервала ($D = C/ND < C$); VII – недоверие выше, а доверие в пределах доверительного интервала ($D = C/ND > C$). Максимальная негативная амбивалентность связана с зоной II (что соответствует [3; 11]), и если субъект доверия будет длительно находиться в таком состоянии, то это может привести к устойчивому неврозу. Зона III характеризуется низкой негативной амбивалентностью и интерпретируется нами, как своеобразная реакция субъекта на особенности ситуации доверия с точки зрения ее изменения (например, невозможность ее изменить в данный момент). Зона IV будет характеризоваться негативной амбивалентностью с ориентацией на решение проблемы (доверие находится в зоне «выше средних значений», а недоверие – в зоне «средние значения»), а зона V – с ориентацией на уход от проблемы (недоверие находится в зоне «выше средних значений», а доверие – в зоне «средние значения»).

Если наша модель верна, то на эмпирическом уровне это должно проявиться в двух фактах: 1) в лонгитюдном исследовании должна обнаружиться тенденция снижения числа испытуемых, имеющих негативную амбивалентность доверия; 2) различия в мере выраженности свойства, порождающего одновременность доверия и недоверия, у объекта доверия должны у одних и тех же субъектов проявляться в соотношении между теми, кто имеет позитивный и негативный варианты амбивалентности. В исследованиях А.Б. Купрейченко установлено, что таким свойством выступает противоречивость объекта доверия [5]. Учитывая это, в эмпирическом исследовании мы использовали такую характеристику преподавателя, как последовательность и непротиворечивость в оценке учебной работы студентов. Сегодня, вследствие чрезмерной ориентированности студентов

на кредитно-рейтинговый подход, значимость этого фактора для учебного процесса чрезмерно высока. Данная характеристика проявляется в стиле педагогического управления и выражается в противопоставлении авторитарного (последовательного) и либерального (непоследовательного) стилей. Соответственно, студентов, имеющих негативный вариант амбивалентного доверия к преподавателю, должно быть больше при либеральном стиле по сравнению с авторитарным.

Гипотезы

1. При высокой противоречивости объекта доверия/недоверия (преподавателя), проявляющейся в либеральном стиле управления, доля студентов с негативной амбивалентностью доверия выше по сравнению с непротиворечивым авторитарным.

2. По мере увеличения времени функционирования системы «преподаватель – студент» доля студентов с негативной амбивалентностью доверия к преподавателю снижается.

Программа и методы исследования, контингент испытуемых

Лонгитюдное исследование проводилось в течение учебного семестра и состояло из трех замеров: первый – начало сентября; второй – начало ноября; третий – середина декабря. Для повышения валидности эмпирических результатов использовались следующие организационные процедуры: а) объектами оценки были преподаватели, не имевшие до начала замеров учебного контакта с респондентами; б) «униполярность» шкал по доверию и недоверию повышалась замерами с разрывом в два дня (студенты не взаимодействовали с преподавателями); в) исследование проводилось анонимно.

Для изучения меры доверия и недоверия использовался метод субъективного шкалирования по двум униполярным шкалам (доверию и недоверию). Выбор такого метода обусловлен тем, что давал относительно «прямую» оценку изучаемых переменных, без «навязывания» респондентам оценочных критериев. Количество градаций на шкале от 1 (минимум) до 10 (максимум). Такая размерность была выбрана из соображения достижения синтеза максимальной точности шкалирования с отсутствием «зашумления» результатов избыточностью градаций. Левый полюс шкалы (1 балл) характеризовался полным отсутствием доверия/недоверия, правый полюс шкалы (10 баллов) – абсолютным доверием/недоверием.

Для дифференциации преподавателей по стилю управления использовался метод шкальной экспертной оценки по следующим параметрам: а) метод воздействия на студента (приказ (авторитарные), без системы (либералы)); б) характер принятия решения (единоличное решение (авторитарные), уход от принятия решений (либералы)); в) контроль за работой студента (систематическое (авторитарные), «время от времени» (либералы)). Количество градаций от 1 (минимум) до 10 (максимум). В качестве экспертов выступали преподаватели ($N = 5$), взаимодействовавшие с объектом оценки не менее 3 лет. Степень согласованности оценки экспертов определялась по усредненным значениям суммы трех оценочных параметров с использованием доверительного интервала для распределения Стьюдента ($p \leq 0,05$).

Субъектами оценки меры доверия и недоверия выступали студенты-психологи трех академических групп ($N = 78$). Равенство числа испытуемых во всех замерах позволило нам

при сравнительном анализе оперировать процентами, отражавшими доли студентов, находящихся в разных состояниях амбивалентного доверия вне зависимости от объекта доверия/недоверия (преподавателя) и времени замера. Объектами оценки выступали 4 преподавателя, дифференцированные на две группы: а) «с преобладанием авторитарных черт» ($N = 2$); б) «с преобладанием либеральных черт» ($N = 2$).

Использовалась непараметрическая статистика: χ^2 -критерий Пирсона с поправкой на непрерывность, Q критерия Кохрена с поправкой Эдвардса. Нормировка (стандартизация) осуществлялась с применением статпакета SPSS 17.0.

Результаты исследования и их обсуждение

После выполнения всех этапов схемы, предложенной выше (уровень значимости для доверительных интервалов $p \leq 0,01$), мы определили частоты встречаемости студентов, находящихся в разных зонах негативной амбивалентности доверия, и их общие суммы по каждому преподавателю в трех замерах. Накопленные частоты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Частоты встречаемости студентов, находящихся в разных зонах негативной амбивалентности доверия и их общие суммы при либеральном и авторитарном стилях в трех замерах

С*	Первый замер								Второй замер								Третий замер							
	Зоны негативной амбивалентности доверия**								Зоны негативной амбивалентности доверия**								Зоны негативной амбивалентности доверия**							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	Σ	I	II	III	IV	V	VI	VII	Σ	I	II	III	IV	V	VI	VII	Σ
A1	2	0	1	1	0	1	0	5	1	0	1	2	0	1	0	5	1	0	0	2	0	0	0	3
A2	2	0	1	1	0	1	0	5	1	0	0	2	0	1	0	4	1	0	0	2	0	0	0	3
Л1	9	2	2	3	1	1	2	20	6	1	1	3	1	1	0	13	6	0	0	4	1	0	0	11
Л2	9	2	1	3	1	1	2	19	6	1	0	3	0	1	2	13	4	0	0	4	0	1	1	9

Примечания: * – стиль руководства: Л1, Л2 – первый и второй преподаватели либерального стиля; А1, А2 – первый и второй преподаватели авторитарного стиля; ** – зоны соответствуют номерам, представленным в теории.

Данные, приведенные в табл. 1, показывают, что доля студентов, имеющих негативную амбивалентность доверия к преподавателю, выше при либеральном стиле. В первом замере она выше практически в четыре раза – 25,6% (Л1) и 24,4% (Л2) у либеральных и только 6,4% (А1) и (А2) у авторитарных. Во втором замере мера преобладания таких студентов несколько снижается и превышает в три раза – 16,7% (Л1) и (Л2) у либеральных и 6,4% (А1) и 5,1% (А2) у авторитарных. В третьем замере данная мера «удерживается» на уровне второго замера – 14,1% (Л1) и 11,5% (Л2) у либеральных и 3,8% (А1) и (А2) у авторитарных. Кроме того, студенты, имеющие самый опасный вариант негативной амбивалентности ($D/HD > C$), встречаются только при либеральном стиле в первом (2,6% (Л1) и (Л2)) и втором (1,3% (Л1) и (Л2)) замерах. Для оценки достоверности различий в частотных распределениях студентов с негативной и позитивной амбивалентностью использовался непараметрический χ^2 -критерий Пирсона с поправкой на непрерывность. Так как различия по процентным долям между педагогами «внутри» стиля несущественны, сравнения проводились попарно между либеральными и авторитарными преподавателями (табл. 2).

Таблица 2

Статистики χ^2 -критерий Пирсона при оценке значимости различий в частотных распределениях студентов с негативной и позитивной амбивалентностью доверия авторитарным и либеральным преподавателям в трех замерах

Пары	АД*	Первый замер			Второй замер			Третий замер		
		f**	f***	$\chi^2_{\text{эмпирич}}(p)$	f**	f***	$\chi^2_{\text{эмпирич}}(p)$	f**	f***	$\chi^2_{\text{эмпирич}}(p)$
A1 – Л1	Н	5	20	$\frac{9,333}{\leq 0,01}$	5	13	$\frac{3,078}{\geq 0,05}$	3	11	$\frac{3,846}{\leq 0,05}$
	П	73	58		73	65		75	67	
A2 – Л1	Н	5	20	$\frac{9,333}{\leq 0,01}$	4	13	$\frac{4,23}{\leq 0,05}$	3	11	$\frac{3,846}{\leq 0,05}$
	П	73	58		74	65		75	67	
A1 – Л2	Н	5	19	$\frac{8,338}{\leq 0,01}$	5	13	$\frac{3,078}{\geq 0,05}$	3	9	$\frac{3,341}{\geq 0,05}$
	П	73	59		73	65		75	69	
A2 – Л2	Н	5	19	$\frac{8,338}{\leq 0,01}$	4	13	$\frac{4,23}{\leq 0,05}$	75	67	$\frac{3,341}{\geq 0,05}$
	П	73	59		74	65		3	9	

Примечания. * – вид амбивалентности (Н – негативная, П – позитивная); ** – эмпирические частоты встречаемости студентов с негативной и позитивной амбивалентностью доверия первому преподавателю в сравниваемой паре; *** – эмпирические частоты встречаемости студентов с негативной и позитивной амбивалентностью доверия второму преподавателю в сравниваемой паре.

Из табл. 2 мы видим, что гипотеза 1 статистически достоверно подтверждается ($p \leq 0,01$) вне зависимости от сравниваемых пар в первом замере. Во втором замере вероятность ошибки несколько возрастает ($p \leq 0,05$) и проявляется, если в сравниваемой паре присутствует авторитарный преподаватель под номером 2. В третьем замере тот же результат ($p \leq 0,05$) проявляется, если в сравниваемой паре присутствует либеральный преподаватель под номером 1. Это может быть по следующим причинам: во-первых, абсолютно авторитарных или либеральных преподавателей практически не существует и правильнее говорить о преобладании стилевых черт (у А2 в экспертных оценках мера авторитарности выше по сравнению с А1, а у Л1 мера либеральности выше по сравнению с Л2), во-вторых, детерминантом амбивалентности является ситуация доверия [8], которая, возможно, «обнаружила себя» в амбивалентности вследствие того, что замеры проводились на разных этапах учебного процесса (например, могла проявиться определенность в прогнозе экзаменационной оценки в начале или конце учебного семестра). Учитывая такую интерпретацию и тот факт, что соотношение между студентами с негативной и позитивной амбивалентностью доверия у одних и тех же испытуемых по отношению к одним и тем же объектам, отличающимся мерой противоречивости, различно, мы могли сделать вывод о том, что по первому «индикатору» наше предположение о существовании двух видов амбивалентности подтверждается.

Данные, приведенные в табл. 1, показывают, что доля студентов с негативной амбивалентностью доверия преподавателям снижается по мере увеличения времени взаимодействия. Данная тенденция более выражена у либеральных педагогов. У либералов процент снижается практически в два раза – с 25,6% (Л1) и 24,4% (Л2) в первом замере до 14,1% (Л1) и 11,5% (Л2) в третьем замере через «промежуточные» 16,7% (Л1) и (Л2) во втором замере; у авторитарных – практически в полтора раза – с 6,4% (А1) и (А2) в первом

замере до 3,8% (А1) и (А2) в третьем замере через «промежуточные» 6,4% (А1) и 5,1% (А2). Статистическая оценка достоверности данной тенденции в трех замерах осуществлялась с помощью непараметрического Q критерия Кохрена с поправкой Эдвардса (табл. 3).

Таблица 3

Статистики Q критерия Кохрена при оценке значимости сдвига в частотных распределениях студентов с негативной и позитивной амбивалентностью доверия авторитарным и либеральным преподавателям

Стиль	Эмпирическое значение Q критерия Кохрена	Уровень значимости (p)
А1	4,00	$\geq 0,05$
А2	3,00	$\geq 0,05$
Л1	14,89	$\leq 0,01$
Л2	15,20	$\leq 0,01$

Из табл. 3 мы видим, что гипотеза 2 статистически достоверно подтверждается ($p \leq 0,01$) при либеральном стиле и не подтверждается при авторитарном ($p \geq 0,05$). Причиной отсутствия достоверности при авторитарном стиле может быть тот факт, что в соотношении трех детерминантов одновременности доверия/недоверия – объект, ситуация, субъект – более значимым оказывается последний, который нами не учитывался в исследовании (подтверждением чему служит наличие в третьем замере студентов с негативной амбивалентностью вне зависимости от стиля). Учитывая такую интерпретацию, мы считаем, что у нас есть достаточно оснований считать снижение во времени доли студентов, имеющих равенство в соотношении доверия и недоверия преподавателям (негативную амбивалентность), вторым «индикатором», подтверждающим наше предположение о том, что такое соотношение вызывает состояние дискомфорта. Образно студентов с негативной амбивалентностью можно сравнить с буридановым ослом, только итоговым результатом для них будет не смерть от голода, а устойчивый невроз. Тем более что в последнем замере студентов, имеющих самый опасный вариант негативной амбивалентности ($Д/НД > С$), нет. Чтобы избежать невроза, они «ушли» в позитивную амбивалентность, позволяющую либо успешнее адаптироваться к объекту (если в соотношении недоверие преобладает над доверием), либо интегрироваться с ним (если в соотношении доверие преобладает над недоверием). На поведенческом уровне эта тенденция может проявиться в «борьбе» с преподавателем как источником негативной амбивалентности, а ее методы и способы могут определяться мерой противоречивости преподавателя. Как мы считаем, наши результаты можно распространять и на другие управленческие системы с учетом специфики целей и задач, решаемых этой системой.

Выводы

1. Более высокий процент среди одних и тех же студентов, имеющих равенство в соотношении между доверием и недоверием к либеральным преподавателям по сравнению с авторитарными, и уменьшение процента таких студентов во времени, позволили нам говорить, что существуют два вида амбивалентности доверия – позитивная и негативная. Позитивная переживается как состояние относительно комфортное и имеет место тогда, когда в соотношении одно преобладает над другим, а негативная – как состояние дискомфортное и имеет место тогда, когда доверие равно недоверию.

Дорофеев В.А., Мочалова Ю.А. Позитивная и негативная амбивалентность доверия преподавателю у студентов при разных стилях педагогического руководства
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 114–124.

Dorofeev V.A., Mochalova Y.A. Positive and Negative Ambivalence of Trust to the Teacher Between Students with Different Styles of Pedagogical Leadership
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 114–124.

2. Не существует универсальных количественных значений границы между позитивной и негативной амбивалентностью в силу одновременности влияния трех детерминантов амбивалентности доверия – объекта доверия/недоверия, ситуации доверия/недоверия и субъекта доверия/недоверия.

3. На поведенческом уровне у студентов «уход» из негативной в позитивную амбивалентность может проявиться в виде «борьбы» с преподавателем как источником негативной амбивалентности, а ее методы и способы могут быть самые разные, вплоть до различных видов агрессивных действий.

Литература

1. *Блейлер Е.* Руководство по психиатрии. М.: Изд-во Независимой психиатрической ассоциации, 1993. 573 с.
2. *Дорофеев В.А.* Взаимосвязь доверия и понимания участников образовательного процесса // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 3. С. 163–168.
3. *Зелинская Т.Н.* Экспликация содержания понятия амбивалентности в психологии // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. №2 (30). С. 211–222.
4. *Зимина Н.А.* Доверие между преподавателем и студентами как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса в вузе [Электронный ресурс] // «Концепт». 2015. № 7. С. 76–80. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15238.htm> (дата обращения 13.12.2017).
5. *Купрейченко А.Б.* Психология доверия и недоверия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 571 с.
6. *Комарова А.А.* Объективные факторы, влияющие на формирование доверия к молодому преподавателю среди студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. №3. С. 296–301.
7. *Левин К.* Динамическая психология. М.: Смысл, 2001. 568 с.
8. *Матушак А.Ф.* Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: филология, педагогика, психология. 2015. №5. С. 120–125.
9. *Митина О.В., Осин Е.В.* Использование семантического дифференциала для изучения феномена амбивалентности в отношениях и установках // Материалы Всероссийской научной конференции «Психология субъективной семантики в новом тысячелетии» / ред. Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2010. С. 57–62.
10. *Митина О.В., Плужников И.В.* Буриданов осел между молотом и наковальней: операционализация и способы измерения амбивалентности в науках о человеке и обществе (Ч. 1) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 51. С. 11. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 11.12.2017).
11. *Скрипкина Т.П.* Психология доверия: учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 264 с.
12. *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. М.: Институт прикладной психологии, 1998. 469 с.
13. *Черепанова В.Н.* Доверие в системе «преподаватель вуза – студент» как фактор качества образования // Материалы региональной научно-методической конференции «Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе в условиях модернизации высшего образования», 2016. С. 94–97.
14. *Brookfield S.D.* The Skillful Teacher. Building trust with students. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. P.163–177.

Дорофеев В.А., Мочалова Ю.А. Позитивная и негативная амбивалентность доверия преподавателю у студентов при разных стилях педагогического руководства
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 2. С. 114–124.

Dorofeev V.A., Mochalova Y.A. Positive and Negative Ambivalence of Trust to the Teacher Between Students with Different Styles of Pedagogical Leadership
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 2, pp. 114–124.

15. Lewicki R.J., McAllister D.J., Bies R.J. Trust and distrust: New relationship and realities // *Academy of Management Review*: Juli 1998. Vol. 23. Is. 3. P. 438–459.
16. Teven J.J., McCroskey J.C. The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 1997. 46 (H1). P.1–9.

Positive and Negative Ambivalence of Trust to the Teacher Between Students with Different Styles of Pedagogical Leadership

Dorofeev V.A.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Management and Legal psychology, Academy of psychology and pedagogics, Southern Federal University, Rostov-on-don, Russia, ya.fagot2011@yandex.ru

Mochalova Y.A.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Organizational Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University. Rostov-on-don, Russia guliya@mail.ru

The model of two types of ambivalence of student's confidence in the teacher is presented - positive and negative. Integration of psychological parameter ("psychological health" of the subject of the trust) determined by features of a ratio of trust/mistrust and a formalized (construct of the measurement of ambivalence) determined by method of measurement and statistical technology of the analysis of data is the basis for differentiation. In longitudinal analysis and taking into account the contradictoriness of the trust object as the determinant of ambivalence, an empirical verification of the validity of the model was carried out on the sample of students (N = 78) and teachers (N = 4). The statistically significant prevalence of students with a negative ambivalence of confidence in a controversial (liberal) style compared to a consecutive (authoritarian) one is established. A decrease (statistically reliable in the liberal style) of the proportion of such students as the time of interaction with teachers has been increased. The empirical results are interpreted substantively.

Keywords: The ratio of trust and mistrust, the " psychological health " of the subject of trust, the construct of measuring ambivalence, positive ambivalence, negative ambivalence, leadership style

References

1. Bleiler E. *Rukovodstvo po psikhiiatrii [Grundlagen der psychiatrie]*. Moscow: Publ. Independent psychiatric association, 1993. 573 p.
2. Dorofeev V.A. *Vzaimosviaz' doveriya i ponimaniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa [Relationship of trust and understanding of the participants of the educational process]*. *Izvestiya Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie Nauki [News of southern Federal University. Pedagogical science]*, 2009, no. 3, pp. 163–168.
3. Zelinskaya T.N. *Eksplikaciya sodержaniya ponyatiya ambivalentnosti v psikhologii [Explication of the content of the concept of ambivalence in psychology]*. *Novoe v psihologo-*

- pedagogicheskikh issledovaniyah* [New in psychological and pedagogical research], 2013, no. 2 (30), pp. 211–222.
4. Zimina N.A. Doverie mezhdru prepodavatelem i studentami kak neobhodimyi komponent uchebno-vospitatel'nogo processa v vuze [Trust between the teacher and students as a necessary component of the educational process in high school]. *Koncept* [Concept], 2015, no. 7, pp. 76–80. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/15238.htm>. (Accessed 13.12.2017).
 5. Kuprejchenko A.B. Psikhologiya doveriya i nedoveriya [The psychology of trust and distrust]. Moscow: Publ. IP RSA, 2008. 571 p.
 6. Komarova A.A. Ob'ektivnye faktory, vliyayushhie na formirovanie doveriya k molodomu prepodavatelyu sredi studentov [Objective factors influencing the formation of confidence in the young teacher among students]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual problems of Humanities and natural Sciences], 2013, no. 3, pp. 296–301.
 7. Levin K. Dinamicheskaya psikhologiya [Dynamic psychology]. Moscow: Publ. Meaning, 2001. 568 p.
 8. Matushak A.F. Prognozirovaniye kul'tury doveriya uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa v vysshem professional'nom obrazovanii [Forecasting of culture of trust of participants of educational process in higher professional education]. *Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: filologiya, pedagogika, psikhologiya* [Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kanta. Series: Philology, pedagogics, psychology], 2015, no. 5, pp. 120–125.
 9. Mitina O.V., Osin E.V. Ispol'zovanie semanticheskogo differenciala dlya izuchenija fenomena ambivalentnosti v otnosheniyah i ustanovkakh [The use of semantic differential to study the phenomenon of ambivalence in relations and attitudes]. In Leontyev D. A (ed.), *Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii «Psikhologiya sub"ektivnoj semantiki v novom tysyacheletii»* [Psychology of subjective semantics in the new Millennium], Moscow: Publ. Meaning, 2010, pp. 57–62.
 10. Mitina O.V., Pluzhnikov I.V. Buridanov osel mezhdru molotom i nakoval'nej: operatsionalizatsiya i sposoby izmereniya ambivalentnosti v naukakh o cheloveke i obshchestve (CHast' 1) [Buridan's ass caught between a rock and a hard place: operationalization and measurement of ambivalence in the Sciences of man and society (Part 1)]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2017, Vol. 10, Issue 51, p. 11. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 11.12.2017).
 11. Skripkina T.P. Psikhologiya doveriya: Uchebnoe posobie [The psychology of trust]. Moscow: Publ. «Academy», 2000. 264 p.
 12. Sobchik L.N. Vvedenie v psikhologiyu individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki [Introduction to the psychology of individuality. Theory and practice of psycho-diagnostics]. Moscow: Publ. Institute of practical psychology, 1998. 469 p.
 13. Cherepanova V.N. Doverie v sisteme «prepodavatel' vuza – student» kak faktor kachestva obrazovaniya [Trust in the system "teacher – student" as a factor in the quality of education]. *Materialy regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii «Problemy inzhenerenogo i social'no-jekonomicheskogo obrazovaniya v tehničeskome vuze v uslovijah modernizacii vysshego obrazovaniya»* [Problems of engineering and socio-economic education in a technical University in the context of modernization of higher education], 2016, pp. 94–97.
 14. Brookfield S.D. The Skillful Teacher. Building trust with students. San Francisco: Jossey-Bass. 1990, pp.163–177.
 15. Lewicki R.J., Mcallister D.J., Bies R.J. Trust and distrust: New relationship and realities. *Academy of Management Review*: Juli 1998, Vol. 23 Issue 3, pp. 438–459.
 16. Teven J.J., McCroskey J.C.. The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 1997. Vol. 46 (H1), pp.1–9.

Организация рефлексивно-оценочной деятельности студентов университетов средствами электронного учебника

Мартюшова Я.Г.,

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)» (МАИ), Москва, Россия, ma1554@mail.ru

Лыкова Н.М.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, филологический факультет, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН), Москва, Россия, lykovan@mail.ru

В статье рассматриваются особенности организации рефлексивно-оценочного этапа учебной деятельности студентов с использованием электронного учебника. Описаны предварительный, текущий и итоговый виды контроля, реализованные при сочетании очной и дистанционной форм обучения. Возможности электронного учебника позволяют оценить правильность решения задач и использовать метод рейтинговой оценки для осуществления всех видов контроля. Это дает студентам возможность наблюдать за своим текущим рейтингом и получать комментарии о необходимых для достижения целей учебного процесса действиях. Кроме того, заложенная в электронный учебник возможность формирования рейтинга способствует развитию навыков студентов к рефлексии и самоконтролю, создавая соревновательную среду, повышая уровень учебной мотивации студентов. Сочетание результатов накопленного текущего рейтинга по задачам электронного учебника с результатами очной формы контроля позволяет сформировать итоговую оценку по результатам учебного модуля.

Ключевые слова: электронный учебник, дистанционное обучение, рефлексивно-оценочный этап учебной деятельности, предварительный контроль, текущий контроль, итоговый контроль.

Для цитаты:

Мартюшова Я.Г., Лыкова Н.М. Организация рефлексивно-оценочной деятельности студентов университетов средствами электронного учебника [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 125–134 doi: 10.17759/psyedu.2018100211

For citation:

Martyushova Ya.G., Lykova N.M. Organization of Reflexive-evaluative Activity of University Students by Using the Learning Management System [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 125–134 doi: 10.17759/psyedu.2018100211. (In Russ., abstr. in Engl.)

Технический прогресс вызывает появление новых технологий не только в промышленности, но и в сфере образования. Так, дистанционное обучение обязано своим появлением в середине XIX в. значительному увеличению скорости почтовых перевозок, в то время появилось «корреспондентское обучение» стенографии Питмана, а сейчас, в начале

XXI в., прогресс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) выводит дистанционное обучение на новый виток развития, на котором видоизменяются все средства обучения, включая основной и наиболее привычный – учебник. Если в конце XX в. учебник приобрел лишь новый носитель и новую, электронную форму, то в настоящее время в педагогической литературе уже рассматривается электронный учебник как специфический вид средств обучения, имеющий, по сравнению с печатным изданием, дополнительные возможности [4], связанные именно с дистанционной формой обучения, используемой полностью или частично. В последнее время государственную поддержку имеет дистанционное обучение, не просто проводимое с привлечением средств ИКТ, но проходящее в режиме онлайн [6], что также расширяет возможности применения электронного учебника в учебном процессе. В любом случае, так или иначе организуется самостоятельная работа обучающихся, которая невозможна без рефлексии и самоконтроля.

Применение средств ИКТ и, в частности, электронного учебника в высшем образовании имеет некоторые особенности, поскольку обучающиеся ставят одной из своих целей получение государственного диплома, а значит, необходимо корректно организовывать этап контроля. Если ограничиться исключительно дистанционной формой организации обучения в вузе, то обеспечение легитимности контроля, безусловно, возможно, например, с привлечением к этому этапу средств медиа-контроля или организацией специальных пунктов прохождения контрольных мероприятий, но это требует больших затрат. Целесообразно сочетать различные формы обучения, находя компромисс между дистанционным и очным контролем, ввести в учебный процесс мобильный и доступный электронный учебник, прописав еще на этапе конструирования все возможные сценарии его использования [5], включающие организацию рефлексивно-оценочной стадии обучения как в режиме онлайн, так и вне сети.

Говоря о современном электронном учебнике, мы понимаем под ним электронное издание, способное фиксировать, хранить и транслировать систематизированное и полное содержание учебного предмета, обеспечивать полноту дидактического цикла. Отличия электронного учебника от традиционного печатного издания кроются именно в информационных технологиях, которые со своим непрерывным развитием дают ему все большие возможности, особенно в случае сетевого использования. В распоряжении преподавателя и студента оказывается средство обучения, способное предоставить возможность интерактивного взаимодействия всех субъектов обучения между собой и с учебным материалом, создавать комфортные, интуитивно-понятные условия этого взаимодействия, реализовывать индивидуализированный подход к обучению, что соответствует современным подходам онлайн обучения.

В отечественной психологии предлагались разные представления об учебной деятельности, этой проблемой занимались Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.К. Маркова и др. В частности, Д.Б. Эльконин рассматривал учебную деятельность как «сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка» [9, с. 250]. Объединив последние два структурных элемента, учебную деятельность можно разделить на три составляющие: ориентировочно-мотивационную; операционно-исполнительскую и рефлексивно-оценочную [2, с.148–221]. Осуществление полного дидактического (обучающего) цикла предполагает наличие в структуре электронного учебника элементов, позволяющих организовать все виды учебной деятельности. В предлагаемой статье анализируется, как в электронном учебнике может быть воплощена рефлексивно-оценочная сторона учебной деятельности, организованы различные формы контроля. В качестве примера реализации рассмотрена серия электронных учебников,

используемых в системе дистанционного обучения МАИ CLASS.NET для организации самостоятельной работы студентов при обучении математическим дисциплинам.

Традиционная психолого-педагогическая классификация выделяет три вида контроля в обучении: предварительный, текущий и итоговый. Кроме того, как отдельный вид контроля рассматривается самоконтроль. Этот вид контроля описывается более сложными психологическими механизмами, которые связаны с интериоризацией внешних контролирующих воздействий преподавателя во внутреннее состояние студента. На всех этапах контроля дается оценка уровня усвоения учебного материала: уровень узнавания, уровень воспроизведения, уровень применения знаний в привычных условиях и уровень применения в новых условиях (творческое применение знаний) [1]. В основу выделения этих уровней В.П. Беспалько положил содержание деятельности, в которой должны использоваться усваиваемые знания, характер решаемых с их помощью задач.

Предварительный контроль. Предварительный контроль предназначен для оценки исходного состояния познавательной деятельности.

При организации процесса обучения необходимо учитывать исходный уровень знаний и навыков каждого отдельного студента. Традиционная практика обучения предполагает, что образовательная деятельность учебной группы организована в рамках единого плана, рассчитанного на некоего «усредненного» студента. Такой подход заведомо не позволяет преподавателю в полной мере использовать весь потенциал студента, учитывать его персональные особенности, тем самым ограничивается уровень эффективности процесса усвоения.

В электронном учебнике исходный уровень знаний и умений обучающегося может проверяться с помощью тестирующих заданий, определяющих наличие минимального необходимого уровня знаний, позволяющего воспринять новую информацию. Использование электронного учебника обеспечивает возможность уже на начальном этапе работы определить индивидуальные маршруты для работы студентов при освоении учебной программы. Предварительное тестирование позволяет установить наличие тех конкретных знаний и познавательных действий, которые необходимы для формирования нового вида деятельности. По итогам такого тестирования могут диагностироваться два варианта результата:

- 1) студент владеет всеми необходимыми знаниями и умениями на достаточном уровне;
- 2) часть предварительных знаний и умений не сформирована или сформирована недостаточно для усвоения новых знаний и умений.

В первом случае в обучающей программе электронного учебника предусматривается формирование только новых знаний и умений, определенных целью обучения, во втором случае пользователь учебника направляется с помощью системы ссылок в разделы, где формируются недостающие знания и умения и только потом – предусмотренные целью обучения. В результате, еще до начала освоения основной части учебной программы, возможно направление студента по индивидуальному маршруту, но индивидуализация в данном случае касается не содержания обучающей программы, а только способа и скорости ее освоения студентом, при этом контролем охвачены все студенты без исключения, что без помощи ИКТ требует больших временных затрат.

Текущий контроль. Основной функцией текущего контроля является предоставление обратной связи преподавателю, обеспечивающее его информацией о ходе процесса усвоения у каждого из студентов.

В электронном учебнике при организации текущего контроля реализуется общее правило, сформулированное Н.Ф.Талызиной, которое состоит в том, что контролю подвергаются основные независимые характеристики процесса, совокупное изменение которых и приводит к переходу из одного качественного состояния в другое [8]. Текущий контроль дает информацию о ходе процесса усвоения материала, он может быть пооперационным и по конечному ответу.

В исследовании Эль-Ходари [10] было показано, что способ осуществления контроля, т. е. осуществляется ли контроль непосредственно преподавателем или, как в нашем случае, проходит с помощью электронного учебника, принципиального значения для качества усвоения не имеет. При этом по мере усвоения материала рекомендуется последовательный переход от пооперационного контроля на начальном этапе обучения к систематическому контролю по конечному результату на промежуточных этапах и, далее, к эпизодическому контролю по запросу студента на завершающих этапах освоения материала.

На ранних этапах обучения пооперационный контроль позволяет своевременно фиксировать допущенные ошибки и оперативно их исправлять, тем самым обеспечивая успешное продолжение учебной деятельности. По достижении репродуктивного уровня усвоения материала необходимость в этом отпадает, на смену приходит систематический контроль по конечному результату, дающий студенту возможность рефлексии и самоконтроля. Внесение соревновательного элемента на этом этапе в форме учебного рейтинга способствует повышению учебной мотивации студентов.

При усвоении знания на уровне решения творческих задач необходимость в систематическом контроле снижается, контроль на этом уровне рекомендуется организовывать по запросу студента.

В случае использования электронного учебника для организации домашней самостоятельной учебной деятельности студентов очной формы обучения, текущий пооперационный контроль может быть вынесен на семинарские занятия, где осуществляется при непосредственном сотрудничестве преподавателя и студента, либо производится в электронном учебнике при решении специального вида задач с пошаговым контролем.

В настоящий момент времени в вузах учебными планами по многим дисциплинам вводится рейтинговая система оценок, согласно которой результат освоения учебного материала определяется не на экзамене или зачете, а по результатам работы в семестре, т. е. является некоторой накопительной, интегральной оценкой учебной деятельности в течение семестра. Целесообразно ввести автоматизированное вычисление рейтинга с помощью ИКТ, а в случае использования электронного учебника предусмотреть эту функцию еще на этапе конструирования. Процесс формирования текущего рейтинга позволяет студенту оценивать свои успехи в сравнении с сокурсниками и с эталоном, создает условия соревнования и способствует созданию положительной учебной мотивации студентов.

На сегодняшний день в практике преподавания используется ряд подходов к формированию текущего рейтинга. Рейтинг может формироваться непосредственным суммированием оценок, полученных за исследуемый период, или вычисляться по формулам, включающим различные числовые данные, характеризующие процесс обучения, и весовые коэффициенты. Например, в рамках системы СДО МАИ CLASS.NET [7] текущий рейтинг формируется на основе постоянной обработки данных контроля выполнения заданий электронного учебника несколькими методами, описание которых приведем ниже.

Задачу оценивания уровня сложности практических заданий электронного учебника и уровня знаний студента подробно с математической точки зрения рассматривают в своих

исследованиях А.И. Кибзун и Е.А. Жарков [3]. Сложность задания и уровень знаний студента являются параметрами в логистической модели Раша [11]. В модели предполагается, что вероятность правильного ответа i -го пользователя на j -ю задачу имеет вид

$$P(\theta_i, \delta_j) \triangleq \frac{\exp(\theta_i - \delta_j)}{1 + \exp(\theta_i - \delta_j)}$$

где δ_j – сложность задания, θ_i – способность пользователя (уровень подготовки).

В этой модели предполагается, что при изменении уровня подготовки пользователя от $-\infty$ до $+\infty$ вероятность его правильного ответа изменяется от 0 до 1, а при изменении сложности задания от $-\infty$ до $+\infty$ вероятность правильного ответа уменьшается от 1 до 0. Задача оценки способности пользователя выполнять задания успешно и сложности конкретного задания сводится к задаче оценки параметров распределения с помощью метода максимального правдоподобия, при этом для максимизации функции правдоподобия используется квазиньютоновский метод Бройдена–Флетчера–Голдфарба–Шэнно.

В результате мы получаем оценки сложности для каждого задания из пула, а также рейтинг каждого пользователя группы, который формируется путем приведения уровня подготовки пользователя к стандартной 5-балльной шкале. Достоинством данного способа формирования рейтинга пользователя СДО является его объективность и возможность его получения в любой текущий момент времени, что мотивирует студента к выполнению заданий электронного учебника, формируя конкурентную соревновательную среду.

Помимо этого, для создания дополнительной коллективной мотивации студентов и преподавателей, в электронном учебнике формируется подобие турнирной таблицы групп каждого лекционного потока. На рис. 1 приведен скриншот экрана компьютера пользователя электронного учебника по курсу «Теория вероятностей и математическая статистика», учебник открыт в режиме «Результаты групп». В таблице видны номера академических групп одного из лекционных потоков и соответствующие им показатели. Показатель «Прогресс» вычисляется как отношение количества успешно решенных задач к общему количеству задач учебника, выраженное в процентах, «оценка» выставляется каждому студенту по каждой группе задач. Всем группам приписаны преподаватели, ведущие в них семинарские занятия, и лектор.

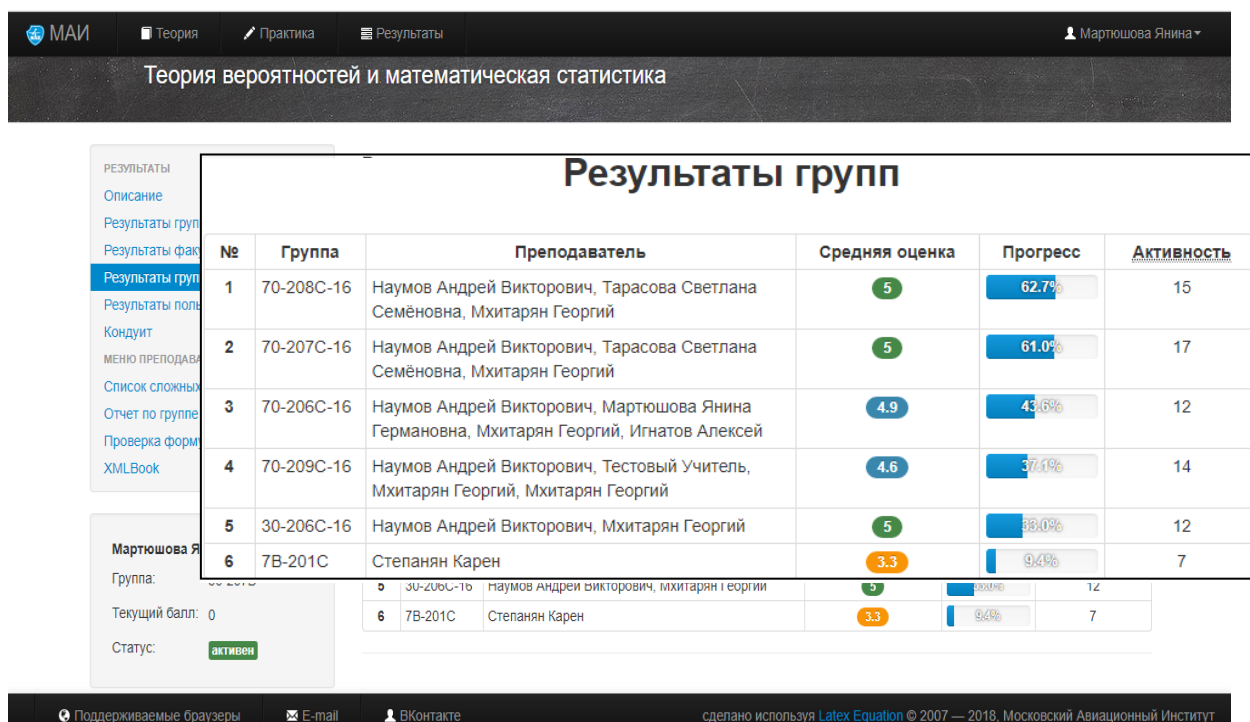


Рис. 1. Сравнительные результаты групп потока

В графах «Средняя оценка» и «Прогресс» отражены соответствующие средние показатели, а в графе «Активность» отражено количество активных пользователей в группе студентов. Порядок следования групп формируется путем сортировки по показателю прогресс. Информация постоянно обновляется в реальном режиме времени. Возможно также формирование рейтинга по некоторой взвешенной свертке показателей.

Итоговый контроль. Процесс усвоения нацелен на получение определенного результата, подлежащего оценке. Это означает, что контроль, осуществляемый с целью получения обратной связи, должен быть дополнен другим видом контроля, дающим представление о конечных результатах учебного процесса. Этот вид контроля обычно называют итоговым. Итоговый контроль может применяться как в отношении отдельного раздела изучаемого курса или цикла обучения, так и в отношении целой дисциплины.

В высшем учебном заведении при проведении итогового контроля целесообразно использовать компетентностный подход к оценке полученного результата, поскольку конечная цель образования – специалист, компетентный в своей области деятельности, и задача высшего образования – поэтапное формирование этих компетенций. По результатам изучения каждого отдельного предмета возможно оценивание не столько полного формирования той или иной профессиональной компетенции, сколько успешности прохождения очередного этапа этого процесса.

Итоговое оценивание освоения учебной программы невозможно построить, базируясь только на результатах решения студентами практических заданий электронного учебника, так как выполнение большей части заданий проходит дома, без непосредственного контроля преподавателя, и при этом не учитывается целый ряд других, не менее важных, показателей работы студентов, таких как результаты очных контрольных работ, посещаемость очных занятий, оценка знаний теоретических положений.

В рамках рассматриваемой учебной программы итоговое оценивание усвоения учебной программы проходит через сочетание накопленного текущего рейтинга (в СДО) и очной формы контроля теоретических знаний и практических навыков. Теоретические знания оцениваются в ходе коллоквиума. Для оценки практических навыков проводятся очные контрольные работы, включающие задачи, соответствующие всем трем вышеперечисленным уровням усвоения знаний. Задачи на уровень узнавания и воспроизведения реализованы в виде тестовых заданий, на уровень применения в привычных условиях – в форме типовых задач. Наивысший уровень усвоения реализован в форме нетиповых, творческих задач.

Электронные учебники СДО МАИ CLASS.NET формируют итоговую оценку и итоговый рейтинг с учетом показателей очной работы студентов, в соответствии с одним из основных трендов развития онлайн образования, его гибридной моделью (blended learning).

Рассмотрим, как формируется итоговая оценка и итоговый рейтинг. Для этого введем обозначения: $k_i \in \{0,1,2,3,4,5\}$ – оценка за i -ю контрольную работу, $T \in \{0, 1, 2, 3\}$ – оценка за теорию, E_A – общее количество разделов электронного учебника, E_F – количество положительно пройденных разделов, Σ – общее число семинаров, σ – количество посещений. Балл за всю работу студента вычисляем по формуле

$$B = \omega_k \frac{k_1 + k_2 + k_3}{5} + \omega_T \frac{T}{3} + \omega_E \frac{E_F}{E_A} - \omega_p \left(1 - \frac{\sigma}{\Sigma}\right),$$

где веса $\omega_k = 20$, $\omega_T = 20$, $\omega_E = 20$, $\omega_p = 15$. Веса подобраны в соответствии со значимостью того или иного показателя на основе эмпирического обобщения многолетнего преподавательского опыта, но так, чтобы при успешном прохождении всех контрольных точек и отсутствии пропусков без уважительной причины студент получал максимальные 100 баллов. Оценка ставится в соответствии с таблицей, приведенной ниже.

Таблица
Баллы и соответствующие им оценки

Балл	Оценка
$0 \leq B \leq 60$	2
$60 < B \leq 75$	3
$75 < B \leq 91$	4
$91 < B \leq 100$	5

Оценка знания теоретического материала производится на коллоквиуме во второй половине семестра, $T \in \{0, 1, 2, 3\}$, при этом $T = 0$ означает, что студент теорию не сдавал, $T = 1$ – студент теорию не сдал, хоть и предпринял такую попытку, $T = 2$ – сдал на уровне определений и формулировок теорем, $T = 3$ – теория сдана. Например, итоговый рейтинговый балл $B = 95$, соответствующий отличной оценке за курс, был получен студентом при написании двух контрольных работ на оценку «отлично», одной – на «хорошо», сдаче теории на 3, отсутствии пропусков занятий и выполнении всех домашних работ в электронном учебнике (положительно закрыты все разделы), балл $B = 61$, соответствующий окончательной удовлетворительной оценке, получается при написании всех контрольных работ на «удовлетворительно», сдаче теории на уровне определений и формулировок теорем, 10% пропусков и выполнении 70% домашних работ в форме электронного учебника.

Таблица перевода рейтингового балла в пятибалльную систему получена путем анализа различных сочетаний оценок за контрольные работы, оценок за коллоквиум, показателей посещаемости и выполнения домашнего задания. Указанный подход позволяет варьировать количество контрольных точек и их значимость путем изменения весовых коэффициентов. В нашем случае большую значимость традиционно имеют результаты очных контрольных мероприятий. В любой момент времени студенту доступна информация о формируемом итоговом рейтинге, и он может реально оценить свои перспективы получения желаемой отметки за курс, спланировать свои дальнейшие действия.

На рис. 2 приведен скриншот экрана компьютера с рейтингом студентов одной из академических групп, изучающих курс математического анализа с применением электронного учебника. Каждый студент может увидеть не только свой рейтинг, но и показатели своих товарищей по группе или лекционному потоку, проанализировать объективные составляющие полученной оценки учебной деятельности. В всплывающем облаке студенту доступна информация о количестве баллов, полученных на текущий момент, и потенциальная сумма баллов, возможность достижения которой побуждает студента к деятельности.

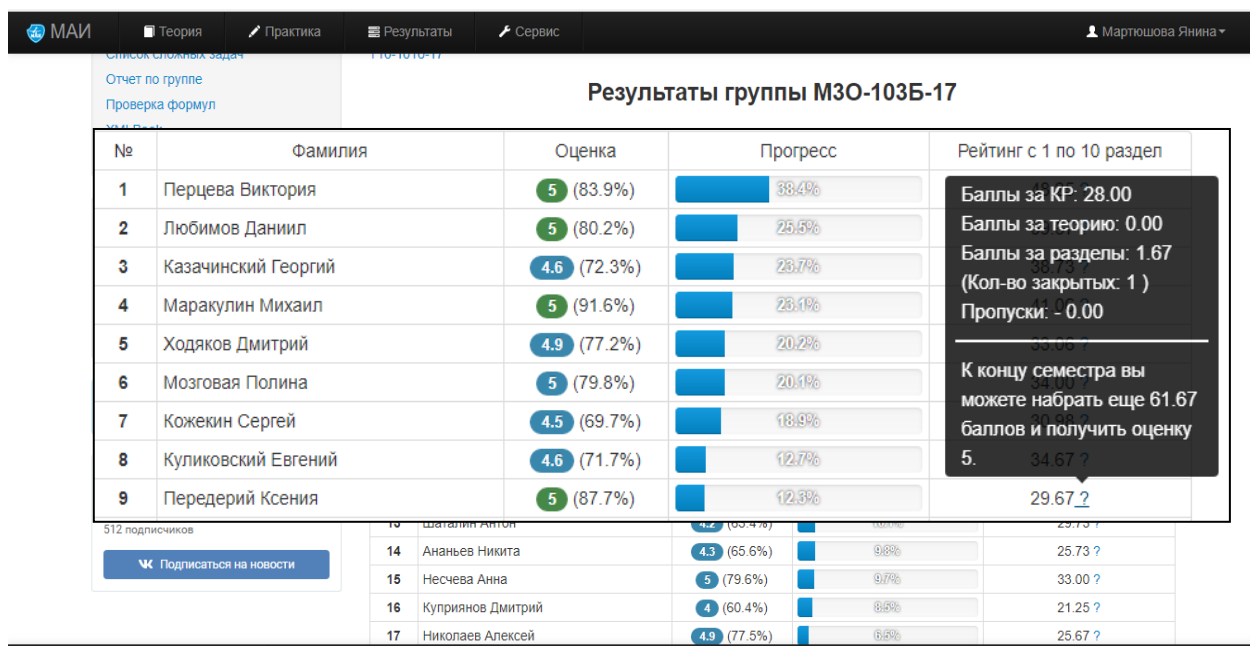


Рис. 2. Рейтинг студентов в академической группе

Предложенные выше способы построения текущего и финального рейтинга на основе статистической информации о работе студентов в электронном учебнике и на очных занятиях демонстрируют, как с помощью электронного учебника эффективно организовать оценочно-рефлексивный уровень деятельности студентов, используя разные формы контроля, предпочтительные на разных этапах освоения знаний и обеспечивающие разную форму обратной связи. Доступность указанных рейтингов в электронном учебнике в реальном масштабе времени с комментариями о возможных действиях студента для достижения желаемого им результата развивает и поощряет навыки студентов к рефлексии и самоконтролю, создавая соревновательную среду, способствуя тем самым повышению уровня учебной мотивации студентов.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-07-00617А.

Литература

1. Беспалько В.П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. 2006. №1. С. 118–128.
2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. 400 с.
3. Кибзун А.И., Жарков Е.А. Программный комплекс по оценке уровней сложности заданий и подготовленности студентов // Вестник компьютерных и информационных технологий. 2017. № 4. С. 52–58.
4. Мартюшова Я.Г. Согласование требований к печатному изданию и электронному учебнику на его основе как составным частям современного УМК // Инновации в образовании. 2017. №7. С. 10–20.
5. Мартюшова Я.Г. Сценарный подход к разработке и использованию электронного учебника в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 45–55. doi:10.17759/pse.2017220604
6. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда>
7. СДО МАИ CLASS.NET [Электронный ресурс] // URL <http://www.distance.mai.ru/> (дата обращения: 1.03.2017).
8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. 344 с.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
10. Эль-Ходари Солиман Эль-Шейх. Зависимость эффективности усвоения знаний от характера контроля: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1973. 28 с.
11. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. 199 p.

Organization of Reflexive-evaluative Activity of University Students by Using the Learning Management System

Martyushova Ya.G.,

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia, ma1554@mail.ru

Lykova N.M.,

PhD (Psychology), Philological Faculty, Department of Social and Differential Psychology, RUDN University, Moscow, Russia, lykovan@mail.ru

The article is focusing on implementation specifics of reflection and evaluation phase of the learning process with use of learning management system. It describes implementation of preliminary, current and final types of control via combination of intramural and remote forms of study. The learning management system allows to evaluate correctness of task solutions and to utilise rating method for all types of control. This provides students with the possibility to observe their current rating and receive comments on the potential actions needed to achieve

the learning objectives. Apart from that, rating capability of the learning management system supports development of students' skills of self-reflection and self-control, creating a competitive environment and increasing learning motivation. Combination of accumulated current rating on learning management system's tasks and results of intramural control allows to generate the final grade for the learning module.

Keywords: learning management system, distance learning, reflection and evaluation phase of the learning process, preliminary control, current control, final control.

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-07-00617A.

References

1. Bepal'ko V.P. Parametry i kriterii diagnostichnoi tseli [Parameters and criteria of the diagnostic purpose]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technology], 2006, no.1, pp.118–128.
2. Gal'perin P.Ya. Lektsii po psikhologii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Lectures on Psychology: textbook for University Students]. Moscow: Knizhnyi dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p.
3. Kibzun A.I., Zharkov E.A. Programmnyi kompleks po otsenke urovnei slozhnosti zadaniy i podgotovlennosti studentov [A program complex for assessing the levels of complexity of assignments and student readiness]. *Vestnik komp'yuternykh i informatsionnykh tekhnologii* [Herald of Computer and Information Technologies], 2017, no. 4, pp. 52-58. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Martyushova Ya.G. Soglasovanie trebovaniy k pechatnomu izdaniyu i elektronnomu uchebniku na ego osnove kak sostavnym chastyam sovremennogo UMK [Harmonization of requirements for the printed edition and the electronic textbook on its basis as components of the modern educational and methodical complex]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovation in education], 2017, no. 7, pp. 10–20. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Martyushova Ya.G. Stsenarnyi podkhod k razrabotke i ispol'zovaniyu elektronnoho uchebnika v vuze [Scenario Approach to the Development and Use of Learning Management System in Universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 45–55. doi:10.17759/pse.2017220604. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Proekt «Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiiskoi Federatsii». [Project "Modern digital educational environment in the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs] Available at: <https://минобрнауки.рф/проекты/современная-цифровая-образовательная-среда> (Accessed: 18.06.2018). (In Russ.)
7. SDO MAI CLASS.NET [Elektronnyi resurs] Moskovskii aviatsionnyi institut (natsional'nyi issledovatel'skii universitet) [Moscow Aviation Institute (National Research University)]. Available at: <http://www.distance.mai.ru/demo> (Accessed: 01.03.2018). (In Russ.)
8. Talyzina N.F. Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy [Managing the learning process]. Moscow: Publ. MGU, 1975. 344 p.
9. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
10. El'-Khodari Soliman El'-Sheikh. Zavisimost' effektivnosti usvoeniya znaniy ot kharaktera kontrolya. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Dependence of the effectiveness of mastering knowledge on the nature of control. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1973. 28 p.
11. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Ghicago: The University of Chicago Press, 1980. 199 p.

Компетентностный подход в научной парадигме российского образования

Ульянина О.А.,

кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия, lelia34@mail.ru

В статье анализируется сущность и содержание компетентностного подхода в образовании с позиции отечественных исследователей. Описываются этапы становления и развития обозначенного подхода: первый этап – категориально-понятийной неопределенности; второй этап – существования множества трактовок ключевых терминологических единиц и размытость границ понятий компетентность/компетенция; третий этап – правового закрепления выше обозначенных понятий на государственном уровне. Обосновывается необходимость смены образовательной парадигмы, отмечаются существующие проблемы в подготовке конкурентоспособных на рынке труда специалистов. Очерчивается круг неразрешенных вопросов в компетентностном подходе. В этой связи изучаются существующие взгляды научного сообщества как на соотношение понятий компетентности/компетенции, так и на их содержательные характеристики. На основании рассмотрения существующих подходов делается вывод о том, что компетентность выступает как системное понятие, как важное новообразование личности, которое возникает в ходе обучения и последующего освоения профессиональной деятельности, а компетенция – как ее составляющая. Через призму описания категориально-понятийного аппарата компетентностного подхода рассматриваются его концептуальные положения в теории и практике современного образования и подготовки кадров.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональное образование.

Для цитаты:

Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 135–147 doi: 10.17759/psyedu.2018100212

For citation:

Ulyanina O.A. Competence approach in the scientific paradigm of Russian education [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 135–147 doi: 10.17759/psyedu.2018100212. (In Russ., abstr. in Engl.)

Активное внедрение компетентностного подхода в практику отечественного образования порождает необходимость как в проработке категориально-понятийного аппарата внутри данного подхода, так и в выделении значимых, ключевых компетенций, формируемых в процессе образования. На сегодняшний день компетентностный подход трансформируется в социально значимое явление, нашедшее свое отражение в практике образования, оценки успешности специалистов и в соответствующих нормативных правовых актах разного

уровня. Концептуальные основы компетентностного подхода отражены в стратегии социального развития.

Компетентностный подход, привнесенный зарубежной практикой, в отечественной образовательной парадигме приобрел особую специфику, продиктованную сложившимися традициями и научными школами в психологии и педагогике. Изучение и анализ становления и развития компетентностной модели подготовки специалистов в историческом контексте позволяют осмыслить существующие проблемы и противоречия, определить спектр эффективных психотехнологий формирования и оценки компетенций у обучаемых, наметить перспективные направления развития данного подхода в профессиональном образовании.

С целью систематизации информации относительно становления и развития компетентностного подхода в науке и практике следует рассмотреть основные хронологические этапы формирования данного подхода.

В становлении компетентностного подхода И.А. Зимняя выделяет три этапа. На первом этапе с 1960 по 1970 г. вводится понятие компетенции, предпринимаются первые попытки дифференцировать компетентность и компетенцию.

С 1970 по 1990 г. категории компетентность/компетенция активно начинают использоваться в теории и практике профессиональной подготовки, а также в сфере отбора, подбора и расстановки работников.

На третьем этапе развития компетентностного подхода происходит принятие его теоретико-методологической парадигмы научной общественностью, а также закрепление в практике образования на нормативно-правовом уровне [16].

Изучая историю становления компетентностного подхода, А.В. Пономарев выделяет: первый этап – категориально-понятийной неопределенности – с 1970 по 2001 г.; второй этап – существования множества трактовок ключевых категориальных единиц и размытость границ понятий компетентности / компетенции – с 2002 по 2007 г., третий этап – правового закрепления выше обозначенных понятий на государственном уровне – с 2008 г. [25].

Несколько иные основания для выделения этапов выбрал А. Андреев, условно разделив процесс развития компетентностного подхода на периоды самоопределения и самореализации [1]. В процессе самоопределения происходил поиск наиболее адекватного отражения содержания компетентности, с последующей разработкой матриц компетенций и декларацией идей подхода в официальных нормативных документах («Стратегия модернизации содержания общего образования», «Концепция модернизации российского образования») [26; 27]. Этап самореализации предполагает активное внедрение и использование теоретико-методологических разработок в практике образования.

Опираясь на понимание сущности компетентностного подхода И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Н. Введенского и других ученых, можно выделить следующие этапы развития данного подхода в системе профессиональной подготовки специалистов.

Начальный этап (1960 – 1970 гг.). Термины «компетентность» и «компетенция» впервые стали употребляться в рамках деятельностного образования с целью подготовки специалистов, способных успешно реализовывать себя в мире профессий.

Второй этап (1970 – 1990 гг.). Использование категорий компетентность/компетенция в сфере образования, отбора и подготовки кадров.

Третий этап (1990 – 2010 гг.). Внедрение понятия «ключевые компетенции» применительно к основным навыкам, которыми должен овладеть каждый человек в

процессе своего развития и образования. Разработка матриц профессиональных компетенций применительно к конкретной специальности и профессии.

С 2010 г. и по н.в. Смена образовательной парадигмы и выделение компетенций в структуре модели выпускника вуза, дифференциация общекультурных и профессиональных компетенций как конечного результата профессионального образования.

В отечественной науке понятие компетентности впервые встречается в статье В. Ландшеера «Концепция «минимальной компетентности», опубликованной в журнале «Перспективы. Вопросы образования» [19]. В этой статье В. Ландшеер рассматривал профессиональную компетентность личности как цель и конечный результат образования.

Необходимость смены образовательной парадигмы была продиктована потребностями практики, поскольку тот систематизированный набор знаний, который получали студенты в вузе, не гарантировал успешности в последующей профессиональной деятельности. Со временем, в связи с развитием рыночной экономики, все чаще стало употребляться понятие «конкурентоспособный сотрудник», которого все чаще хотели видеть работодатели при приеме на работу. Образовавшийся разрыв между качеством профессиональной подготовки и ожидаемой моделью выпускника в мире труда стал очевидным. Работодатель все чаще хотел видеть специалиста с необходимым для эффективной деятельности набором личных и деловых качеств, владеющего комплексом гибких способностей, позволяющих решать не только стандартные задачи, но и комплексные мультимодальные проблемы.

В своей статье «Концепция «минимальной компетентности» В. Ландшеер приводит слова Спейди, который пишет о том, что знания, умения и понятия – важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в неменьшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей [19].

Исследователи все чаще стали акцентировать внимание на значимости мотивационно-ценностного компонента личности специалиста. Так, на III Российском философском конгрессе, проходившем 16–20 сентября 2002 г. в г. Ростове-на-Дону, профессор В. Давидович отмечал: «Да, знать надо, необходимо. Без надежных знаний жизнь невозможна, но тут стоит оговориться, что не всем, не обо всем и не всегда следует знать. Однако помимо знаний абсолютно необходимы ценности, структурирующие и иерархизирующие наши знания и цели. Без ценностного ранжирования знания подчас приводят к губительным последствиям. Вся история – тому подтверждение» [11].

Однако не только в практике, но и в психологической, педагогической теории также имелись предпосылки для появления компетентностного подхода. В отечественной науке известны концепции содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.С. Леднев), в которых акцентируется внимание на освоение социального опыта, включающего наряду со знаниями, умениями и навыками эмоционально-ценностное отношение к деятельности.

Концепция проблемного обучения (М.И. Махмутов, Д.В. Вилькеев и др.) ориентирована на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы, находить выход из ситуаций затруднения. Концепции воспитывающего обучения (Х.Й. Лиймегс, В.С. Ильин, В.М. Коротов и др.) предполагают формирование личности в процессе усвоения предметных знаний. Развивающая модель обучения (В.В. Давыдов и П.Я. Гальперин) ориентирована на освоение обобщенных способов деятельности [12]. Заложенные в этих концепциях идеи нашли свое отражение и последующее развитие в компетентностном подходе.

Следует отметить, что внутри сообщества ученых, представителей компетентностного подхода нет единства в трактовке центральных понятий компетентность/компетенция. Рассмотрение категориально-понятийного аппарата компетентностного подхода через призму существующих исследований отечественных ученых позволит глубже понять содержание и целевую ориентацию самого подхода.

На сегодняшний момент существуют два принципиально отличающихся варианта трактования понятий компетентность и компетенция:

- 1) отождествление понятий компетентность/компетенция (они взаимозаменяемые и взаимодополняемые);
- 2) дифференциация понятий, где компетентность более глобальная всеобъемлющая характеристика личности, а компетенции являются структурными составляющими компетентности в целом.

Авторы, придерживающиеся первого варианта трактовки понятий (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжак, В. Сериков), определяют компетенцию как способность эффективно осуществлять какую-либо трудовую деятельность и соответствовать требованиям, предъявляемым к той или иной профессии. Термин компетентность используется в тех же значениях, с той лишь разницей, что употребляется в описательном плане. При этом отмечается практико-ориентированная направленность компетенций [6; 8; 21]. Компетенция является, таким образом, связующим звеном между знанием и конкретными действиями, а компетентностный подход предполагает реализацию практической направленности образования.

Представители второго варианта (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) дифференцируют понятия компетенции и компетентности, характеризуя последнее как первичное [16; 29].

В вопросе разграничения понятий компетенции и компетентности наибольшее признание в среде научных деятелей и практиков получила точка зрения А.В. Хуторского, считающего, что компетенция – заданная социальная норма к образовательной подготовке, включающая комплекс смысло-жизненных ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучаемого по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления социально значимой продуктивной деятельности. Компетентность, по его мнению, – обладание обучаемым соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [29].

В 2002 г. А.В. Хуторской, классифицируя компетенции, впервые формулирует термин общекультурные компетенции, наряду с личностными, социально-трудовыми, ценностно-смысловыми, коммуникативными, информационными и учебно-познавательными. Под общекультурными компетенциями он подразумевает осведомленность обучаемого и социальный опыт относительно национальных особенностей, культуры, духовно-нравственных ориентиров жизни человечества, отдельных народов, а также опыт освоения научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира [13; 14].

За последние годы можно отметить доминирующее использование термина компетентности, однако новый образовательный стандарт отдает предпочтение термину компетенции как способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Анализируя соотношение понятий компетентности и компетенции, А.С. Белкин отмечает, что между ними существует прямая и инверсионная зависимость. Компетенции человеку предоставляются в зависимости от его статуса, уровня образования, работы. Компетентность достигается в процессе его жизни и деятельности, становления духовно-нравственной, морально-этической и иных сфер личности. Компетентность возникает на

базе предоставленной компетенции и сама компетентность, развиваясь, создает будущую компетенцию. Успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью, но и достижения в реализации компетенций влияют на успешность формирования компетентности. Компетентность в определенных условиях приобретает характер компетентности [4].

Для более четкого разграничения понятий компетенция и компетентность А.И. Сурыгин определяет их следующим образом: под компетентностью, с точки зрения результатов образования, понимается способность личности к выполнению какой-либо деятельности или действий, способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты между людьми. Компетенция – это содержание соответствующей компетентности в виде системы знаний, умений, опыта и степени удовлетворительного овладения определенными нормами общения, поведения как результата научения. Итак, понятие компетентности более широкое, оно вбирает в себя понятие компетенции, являющееся содержанием образования и формирующее компетентность обучаемого.

Понятие компетентности предполагает некий конечный результат образования; понятие компетенции приобретает значение «способен и знаю, как действовать» в отличие от «знаю, что» [27].

По мнению Т.Ю. Базарова, компетенции – это требования успешной деятельности, сформулированные в терминах интегральных качеств коллективного или индивидуального субъекта. Эти качества включают знания, профессиональные навыки и индивидуально-типологические или организационно-культурные характеристики, необходимые для эффективной работы. Компетентность понимается им как совокупность ряда личностных характеристик, включающих способности, мотивы и цели, которыми должен обладать специалист в рамках заданного спектра компетенций, предъявляемых к конкретной должности. Причем оценивать следует компетентность, поскольку решать одни и те же проблемы специалист может за счет разных компетенций и их комбинаций [3].

Таким образом, компетентность реализуется посредством компетенций, позволяющих в процессе их синергического взаимодействия эффективно выполнять определенную деятельность. Компетентность существует только применительно к какой-либо деятельности, а одни и те же компетенции, в зависимости от их комбинации, могут лежать в основе той или иной компетентности, т.е. компетенция и компетентность являются тесно связанными понятиями: компетентность зависит от наличия набора компетенций (и без него не существует). В этом случае набор компетенций взаимодействует синергически, т.е. создает такой результат, который превосходит по своим характеристикам эффект от их простой суммы. Компетенция же может существовать самостоятельно, не реализуясь ни в какой компетентности.

В образовательной практике в связи с введением ФГОС ВПО+++ компетенция превратилась в единицу учебной программы, а разрабатываемые матрицы компетенций по той или иной специальности являются неким конечным результатом профессионального образования. При этом компетентность рассматривается как личностная категория.

В последние несколько лет по инициативе Минобрнауки России продолжается модернизация образования, в рамках которой в формате проектной деятельности на базе Ресурсных центров разрабатываются и апробируются новые практико-ориентированные модели подготовки кадров. Реализация в практике образования данных моделей позволяет привести к соответствию профессиональные стандарты и ФГОС ВПО+++ , в том числе с учетом обновленного перечня профессиональных компетенций [7].

Таким образом, компетенцию следует рассматривать с позиции соответствия уровня подготовки выпускников вузов требованиям специальности. Компетентность является

интегральной характеристикой и показателем индивидуализации личности. Сформированная компетентность личности позволяет ей адаптироваться в изменяющихся социокультурных, информационно-технологических, экономических, политических условиях современного общества.

В контексте данного исследования, придерживаясь обозначенной позиции относительно определения границ ключевых понятий компетентностного подхода, следует более подробно остановиться на рассмотрении понятия компетентности отечественными исследователями.

Понятие компетентности не существует абстрактно, безотносительно к чему-либо, оно применяется относительно конкретной сферы деятельности. Так, В.Н. Введенский, рассматривая профессиональную компетентность, отмечает, что ее нельзя сводить к простому набору знаний, умений, навыков. Концептуальной характеристикой компетентности является эффективное применение комплекса возможностей личности в решении профессиональных задач [10].

Показателем сформированной компетентности, по мнению А.М. Аронова, является готовность специалиста включиться в конкретную деятельность [2]. В.С. Безрукова, С.М. Вишнякова, В. Шепель рассматривают компетентность через призму профессиональной деятельности, выделяя значимость операционно-деятельностной и когнитивной составляющих [17]. По мнению А.Г. Бермуса, компетентность включает комплекс личностных, предметных и инструментальных особенностей [5]. М.А. Чошанов считает, что компетентный специалист должен владеть как оперативными, так и мобильными знаниями [30].

По мнению Н.Н. Нечаева, компетентность предполагает владение специализированными профессионально ориентированными знаниями, понимание сущности работы во всех сложных взаимосвязях явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей [23].

С позиции А.К. Марковой, компетентность является индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии, психологическим состоянием, позволяющим действовать самостоятельно и ответственно, способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [22].

Компетентность, по определению М.П. Лапчика, – это знания, умения, навыки, способы деятельности, задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [20].

Помимо совокупности знаний и умений, Т.Г. Браже дополняет определение компетентности мотивационно-ценностной составляющей личности [9].

Продолжая данную линию, Н.В. Кузьмина определяет компетентность как способность человека превращать специальность, носителем которой он является, в инструмент формирования личности [18].

Многие исследователи включают в определение компетентности личностный компонент, содержащий психические качества, состояния, позволяющий самостоятельно действовать и нести ответственность за результат.

И.А. Зимняя, определяя компетентность, подчеркивает, что она в первую очередь основывается на интеллектуально и личностно обусловленном опыте социальной и профессиональной жизнедеятельности человека [16].

Стоит отметить, что разграничение навыков и опыта не всегда корректно ввиду их тесной взаимосвязи. С одной стороны, навык представляется как действие, сформированное путем повторения и доведенное до автоматизма, т. е. навык появляется с опытом. С другой стороны, опыт формируется в процессе приобретения новых навыков в работе, знания формируются в результате обучения и повышения квалификации работника, а умения подразумевают использование знаний и опыта в ходе решения задач. Подобной позиции придерживается Г.В. Овчаренко, представляя при этом компетентность как результат интеграции знаний, умений и опыта [24].

Компетентность, с позиции деятельностного подхода, понимается как способность личности осуществлять определенную деятельность на основе необходимых знаний и способов эмоционально воздействовать на окружающих. При этом образовательные цели, направленные на развитие компетенций, характеризуются тем, что они формируются с учетом результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. Проявление компетентности будет зависеть от конкретных условий, в рамках которых она реализуется, а также целенаправленности самой деятельности. Так, А.Л. Слободской [28] отмечает, что компетентность может проявляться в виде деятельности, результата и поведения.

Таким образом, понятие компетентности включает в себя не только операционально-технологическую или когнитивную, но и социальную, мотивационно-ценностную, эмоциональную, деятельностную составляющие. Конечным результатом компетентности являются личностные достижения в конкретной сфере деятельности.

В контексте данного исследования компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности, включающая комплекс частных компетенций в их взаимосвязи; индивидуальный, социальный и профессиональный опыт решения задач с применением этих компетенций. Фундаментом всей этой конструкции выступает личностное отношение к происходящему и степень включенности человека в деятельность, варьирующиеся в зависимости от мотивационно-ценностной ориентации личности.

Сформированность компетентности имеет следующие характеристики:

- полнота – представленность всех компонентов;
- осознанность – степень осмысления;
- устойчивость – степень постоянства;
- результативность – завершенность деятельности.

Можно выделить следующие сущностные черты компетентности [15]:

- характеризует способность и готовность личности выступать в качестве целостного, совместного субъекта саморазвития системы «человек–мир»;
- отражает субъективную позицию человека в обучении, обеспечивает реализацию личностных смыслов;
- имеет метапредметный характер;
- реализует дидактический принцип связи обучения с жизнедеятельностью;
- проявляется и контролируется в процессе практического осуществления деятельности.

Таким образом, на сегодняшний день в современной науке возникают сложности в формулировании единственно истинного определения. С одной стороны, существующую проблему можно объяснить с позиций психолингвистики. Являясь символическим образом, понятие компетенция не связано с реально существующими объектами, на него нельзя указать. С другой стороны, создать универсальное, абсолютно истинное в любой области знаний определение фактически невозможно.

Несмотря на возникший плюрализм трактовок, авторы сходятся во мнении о некорректности отождествления компетентности только со знаниями, умениями и навыками. Очевидно, что компетентность неразрывно связана с ними, но вместе с тем является более широким понятием. В отличие от знания компетентность предполагает не просто владение информацией, а возможность ее реализации в деятельности. Применение компетентности к решению сложных мультимодальных задач различного рода отличает ее от умений. Способность действовать в новых, нестандартных ситуациях, демонстрирует отличие компетентности от навыков. Исследователи придерживаются мнения о синтезе когнитивной, предметно-практической, мотивационной, ценностной и личностной составляющих данного понятия.

Анализ существующих в науке подходов позволяет определить компетентность как глубокую и устойчивую личностную характеристику, позволяющую субъекту реализовывать полученные знания, умения, навыки и жизненный опыт в различной своей комбинации в зависимости от решаемого рода задач и стандартов их выполнении, заданных внутри определенного когнитивного и социального контекстов. Соответственно, компетенции – это способности личности частного порядка, являющиеся составляющими элементами компетентности и представляющие собой некие требования к образовательной подготовке будущих специалистов. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий.

Компетентностный подход не является абсолютно новым в плане определения целей, задач и содержания образования. Но данный подход является концептуально важным, так как ориентирован сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие [27].

Таким образом, компетентностный подход позволяет в процессе образования формировать готовность и способность обучающегося самостоятельно и ответственно решать профессиональные и личностные проблемы, связанные с умением добывать и адекватно использовать знания, применяя их в реальных ситуациях, развивает гибкость, мобильность, что способствует саморазвитию, самореализации личности. Соответственно задачами современного образования является внедрение инновационных психолого-педагогических технологий формирования компетентности будущих специалистов, реализующих принципы деятельностного подхода и углубленной практической подготовки и включающих использование многоканальной, вариативной модели и модульного принципа проектирования подготовки кадров, системы независимой оценки качества сформированности профессиональных компетенций у выпускников, а также сетевое взаимодействие и кооперацию вузов между собой.

Литература

1. Андреев А. Знание или компетенции? // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.
2. Аронов А.М. Становление профессиональной аналитической компетентности в высшем педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990>, свободный (дата обращения: 26.09.2017).
3. Базаров Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты: практическое пособие. М.: КНОРУС, 2011. 304 с.

4. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. 176 с.
5. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>, (дата обращения 26.01.2018).
6. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9. С. 22–23.
7. Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашников С.П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13–28.
8. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
9. Браже Т.Г. Соотнесение объективного и субъективного эталона профессионализма как одно из направлений работы с учителем в системе повышения квалификации // Современные адаптивные системы образования взрослых. СПб., 2002. С. 25–30.
10. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. СПб.: Просвещение, 2004. 159 с.
11. Давидович В. Судьба философии на рубеже тысячелетий // Вестник высшей школы. 2003. № 3. С. 4–15.
12. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление. М.: Педагогика, 1989. С. 76–78.
13. Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов // Психологическая наука и образование. 2017. №6. С. 25–33.
14. Емельянова И.Н. Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры // Психологическая наука и образование. 2017. №3. С. 37–45.
15. Ермаков Д.С. Информационная компетентность в информационном обществе // Педагогика. 2013. № 2. С. 26–30.
16. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4). С. 16–31.
17. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. №12. Т. 2. С. 58–60.
18. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
19. Ландшвер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. 1988. № 1. С. 24–26.
20. Лапчик М.И. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. Омск: ОмГПУ, 2007. 144 с.
21. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М.: Издательский дом Российской академии образования, 2002. 384 с.
22. Маркова А.К. Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования // Акмеология. 2003. № 3 (7). С. 47–50.
23. Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник Университета Российской академии образования. 2002. № 1. С. 3–21.
24. Овчаренко Г.В. Управление созданием инновационного знания в современной организации // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. № 2. С. 35–42.

25. Пономарев А.В. Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста: монография. М.: ИКАР, 2009. 430 с.
26. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 (ред. от 31.03.2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/, свободный (дата обращения: 03.04.2017).
27. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/, свободный (дата обращения: 15.07.2017).
28. Слободской А.Л., Клементовичус Я.Я., Смирнова О.Д. Управление компетенциями. СПб.: СПбГУЭФ, 2003. 75 с.
29. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
30. Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1997. 152 с.

Competence Approach in the Scientific Paradigm of Russian Education

Ulyanina O.A.,

Ph.D. in Sociology, Associate Professor, The Ministry of internal affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, lelia34@mail.ru

The article analyzes the essence and content of the competence approach in education from the position of domestic researchers. The stages of formation and development of the indicated approach are described: the first stage of categorically–conceptual uncertainty; the second stage of the existence of multiple interpretations of key categorical units and the blurring of the boundaries of concepts competence / competence; the third stage of legal consolidation of the above–mentioned concepts at the state level. The necessity of changing the educational paradigm is substantiated, the existing problems in the preparation of specialists competitive on the labor market are noted. The circle of unresolved questions in the competence approach and the ambiguity of the interpretations of its key conceptual units are outlined. In this connection, the existing views of the scientific community are being studied both on the correlation of the concepts of competence / competence and on their content characteristics. Based on the examination of existing approaches, it is concluded that competence is a systemic concept, as an important new formation of the individual, which arises in the course of training and the subsequent development of professional activity, and competence as its component. Through the prism of the description of the categorical–conceptual apparatus of the competence approach, its

conceptual positions in the theory and practice of modern education and training of personnel are examined.

Key words: competence approach, competence, competence, professional education.

References

1. Andreev A. Znanie ili kompetentsii? [Knowledge or competence?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Высшее образование в России], 2005, no. 2, pp. 3–11.
2. Aronov A.M. Stanovlenie professional'noi analiticheskoi kompetentnosti v vysshem pedagogicheskom obrazovanii [Electronic Resource] [Formation of professional analytical competence in higher pedagogical education]. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/current-status-and-the-development-of-the-education-c112/11990> (Accessed 21.02.2018).
3. Bazarov T.Yu. Tekhnologiya tsentrov otsenki personala: protsessy i rezul'taty: prakticheskoe posobie [Technology of personnel assessment centers: processes and results: a practical guide]. Moscow, 2011. 304 p.
4. Belkin A.P.P. Kompetentnost'. Professionalizm. Masterstvo [Competence. Professionalism. Mastery]. Chelyabinsk, 2004. 176 p.
5. Bermus A.G. Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Electronic Resource] [Problems and prospects for implementing a competence approach in education]. *Internet-zhurnal «Eidos»* [Internet-magazine «Eidos»], 2005. URL: <http://www.eidopp.ru/journal/2005/0910-12.htm> (Accessed 01.03.2018).
6. Bogolyubov L.N. Bazovye sotsial'nye kompetentsii v kurse obshchestvovedeniya [Basic social competencies in the course of social science]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole* [Teaching history and social studies in school], 2002, no. 9, pp. 22–23.
7. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Froumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Informatsionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya» [Information Analysis Products on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, vol. 20, no. 5, pp. 13–28. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noi programme [Competent model: from idea to educational program]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2003, no. 10, pp. 8–14.
9. Brazhe T.G. Sootnesenie ob"ektivnogo i sub"ektivnogo etalona professionalizma kak odno iz napravlenii raboty s uchitelem v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Correlation of the objective and subjective standard of professionalism as one of the directions of work with the teacher in the system of professional development]. *Sovremennye adaptivnye sistemy obrazovaniya vzroslykh* [Modern adaptive adult education systems]. Sankt-Peterburg, 2002, pp. 25–30.
10. Vvedenskii V.N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga: Posobie dlya uchitelya [Professional competence of the teacher: a manual for the teacher]. Sankt-Peterburg, 2004. 159 p.
11. Davidovich V. Sud'ba filosofii na rubezhe tysyacheletii [The fate of philosophy at the turn of the millennium]. *Vestnik vysshei shkoly* [Herald of Higher School], 2003, no. 3, pp. 4–15.
12. Davydov V.V. Nauchnoe obespechenie obrazovaniya v svete novogo pedagogicheskogo myshleniya [Scientific provision of education in the light of new pedagogical thinking]. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie* [Scientific provision of education in the light of new pedagogical thinking], Moscow, 1989, pp. 76–78.

13. Dubrovina I.V., Lubovskii D.V. Razvitie psikhologicheskoi kul'tury obuchayushchikhsya v kontekste realizatsii obrazovatel'nykh standartov [Development of the psychological culture of students in the context of the implementation of educational standards]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, no. 6, pp. 25–33. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Emel'yanova I.N. Model' formirovaniya nauchno-issledovatel'skikh kompetentsii u studentov magistratury [The model of the formation of research competence in students of the master's program]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017, no. 3, pp. 37–45. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Ermakov D.S. Informatsionnaya kompetentnost' v informatsionnom obshchestve [Information competence in the information society]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2013, no. 2, pp. 26–30.
16. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda [Competence and competence in the context of a competence approach]. *Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki [Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics]*, 2013, no. 4 (4), pp. 16–31.
17. Kostrova Yu.PP. Genezis ponyatii «kompetentsiya» i «kompetentnost'» [Genesis of the concepts «competence» and «competence»]. *Molodoi uchenyi [Young Scientist]*, 2011, no. 12, T. 2, pp. 58–60.
18. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training]. Moscow, 1990. 119 p.
19. Landsheer V. Kontseptsiya «minimal'noi kompetentnosti» [The concept of «minimum competence»]. *Perspektivy. Voprosy obrazovaniya [Prospects. Education issues]*, 1988, no. 1, pp. 24–26.
20. Lapchik M.I. IKT-kompetentnost' pedagogicheskikh kadrov [ICT competence of teachers]. Omsk, 2007. 144 p.
21. Lednev V.S., Nikandrov N.D., Ryzhakov M.V. Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty v sisteme obshchego obrazovaniya: teoriya i praktika [State educational standards in the general education system: theory and practice]. Moscow, 2002. 384 p.
22. Markova A.K. Akmeologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya psikhologa v sfere obrazovaniya [Akmeological content of the professional development of a psychologist in the field of education]. *Akmeologiya [Acmeology]*, 2003, no. 3 (7), pp. 47–50.
23. Nechaev N.N., Reznitskaya G.I. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii kak uslovie stanovleniya professional'nogo soznaniya spetsialista [Formation of communicative competence as a condition for the formation of professional consciousness of a specialist]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education]*, 2002, no. 1, pp. 3–21.
24. Ovcharenko G.V. Upravlenie sozdaniem innovatsionnogo znaniya v sovremennoi organizatsii [Management of the creation of innovative knowledge in a modern organization]. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGPP [State and municipal management. Scientific notes of SKAGS]*, 2016, no. 2, pp. 35–42.
25. Ponomarev A.V. Sotsial'no-pedagogicheskaya funktsiya vuza v vospitanii sovremennogo spetsialista: monografiya [Socio-pedagogical function of the university in the education of a modern specialist: monograph]. Moscow, 2009. 430 p.
26. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 no. 295 (red. ot 31.03.2017) «Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 godu» [Electronic Resource] [Decree of the Government of the Russian Federation of April 15, 2014 no. 295 (revised as of March 31, 2017) «On the approval of the state program of the Russian Federation «Development of Education» for 2013–2020»]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/ (Accessed 28.11.2017).

27. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.12.2014 no. 2765–r «O Kontseptsii Federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody» [Electronic Resource] [Order of the Government of the Russian Federation No. 2765–r of December 29, 2014 «On the Concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016–2020»]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/ (Accessed 13.01.2018).
28. Slobodskoi A.L., Klementovichus Ya.Ya., Smirnova O.D. Upravlenie kompetentsiyami [Competency Management]. Sankt–Peterburg, 2003. 75 p.
29. Khutorskoi A.V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Key competencies as a component of personality-oriented education]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2003, no. 2, pp. 58–64.
30. Choshanov M.A. Gibkaya psikhologiya problemno–modul'nogo obucheniya [Flexible psychology of problem–module training]. Moscow, 1997. 152 p.