

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

2019. Том 11. № 2
2019. Vol. 11, no. 2

СОДЕРЖАНИЕ ЖУРНАЛА
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ»

№2-2019

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ **Страницы**

Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Диагностическая беседа как средство выявления психологических условий благополучного проживания ребенком кризиса семи лет **1–10**

Зак А.З., Сорокова М.Г. Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников **11–21**

Строкова С.С. Половозрастные особенности семейной идентичности подростков **22–29**

Одинцова М.А., Куляцкая М.Г. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения **30–42**

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура **43–57**

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Усубян Ш.А. Восприятие европейских ценностей и отношение к ним российских студентов-бакалавров московского вуза **58–73**

Адаскина А.А., Суннатова Р.И. Подготовка бакалавров к практической работе с трудностями в обучении младших школьников в ходе прохождения производственной практики **74–82**

Фокина А.В. Проблемы оценки качества образования обучающихся с применением тестовых аттестационных процедур **83–94**

CONTENTS

JOURNAL "PSYCHOLOGICAL-EDUCATIONAL STUDIES"

№2-2019

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY Pages

Andrushchenko T.Y., Shashlova G.M. Diagnostic Conversation Aimed at Identifying the Psychological Conditions of a Child's Safe Living of the Crisis of Seven Years **1–10**

Zak A.Z, Sorokova M.G. Diagnosing the Formation of Metasubject Competences among Fifth-graders **11–21**

Strokova S.S. Teenagers' Sex and Age Specifics of Family Identity **22–29**

Odintsova M.A., Kulyatskaya M.G. Psychological Well-being of Students with Disabilities in an Inclusive Blended Learning Environment **30–42**

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Krushelnitskaya O.I., Polevaya M.V., Tret'yakova A.N. Motivation to Higher Education and its Structure **43-57**

Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Usubyan S.A. Perceptions and attitudes towards European values among Russian bachelor students of Moscow University **58–73**

Adaskina A.A., Sunnatova R.I. Training Bachelors for Practical Work with Elementary School Children Learning Difficulties in the course of Internship **74–82**

Fokina A.V. Problems of Assessing the Quality of Education Using Test Certification Procedures **83–94**

Диагностическая беседа, направленная на выявление психологических условий благополучного проживания ребенком кризиса семи лет

Андрущенко Т.Ю.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия, tandr@vspsu.ru

Шашлова Г.М.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «ВГСПУ», Волгоград, Россия, kolosova_g@inbox.ru

В статье представлено описание диагностической беседы, позволяющей выявить некоторые психологические условия благополучного проживания ребенком возрастного кризиса 6–7 лет. Методическая процедура релевантна психодиагностическим задачам психолога системы образования. При построении диагностической беседы авторы исходили из теоретических положений Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др., рассматривающих психологическое содержание кризисного возраста через призму таких его составляющих, как социальная ситуация развития, ведущая деятельность и возрастные психологические новообразования. Благополучное проживание кризиса семи лет авторы связывают с новообразованиями в сфере самосознания ребенка. Беседа проводится с использованием элементов материализации, помогающих ребенку, опираясь на схематическое изображение, выразить свое отношение к успешности выполнения им тех ли иных видов деятельности, представленных на сюжетных картинках. Контент-анализ лексической продукции, полученной в беседе с ребенком, позволяет определить у 6–7-летних детей новые качественные характеристики самооценки (дифференцированность и обоснованность), способность к различению Я-реального и Я-идеального.

Ключевые слова: кризис семи лет, возрастной кризисный статус, самооценка, дифференцированность самооценки, обоснованность самооценки, «Я-реальное» и «Я-идеальное», диагностическая беседа.

Для цитаты:

Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Диагностическая беседа как средство выявления психологических условий благополучного проживания ребенком кризиса семи лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 1–10 doi: 10.17759/psyedu.2019110201

For citation:

*Andrushenko T.Y., Shashlova G.M. Diagnostic Conversation Aimed at Identifying the Psychological Conditions of a Child's Safe Living of the Crisis of Seven Years [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 1–10 doi: 10.17759/psyedu.2019110201. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Проблема психологических условий благополучного проживания детьми и подростками кризисных периодов развития актуальна в современной практической психологии, что обусловлено сложностью этих отрезков жизненного пути любого ребенка, возможностью

возникновения серьезных последствий в случае неблагоприятного разрешения возрастных кризисов. В теории и практике помогающих профессий существует реальный запрос на создание научно обоснованных технологий, позволяющих специалистам своевременно обнаружить трудности возрастного развития «кризисных» детей и начать поиск конструктивных путей их преодоления.

В традициях культурно-исторической психологии основой общей стратегии рассмотрения как стабильных, так и критических возрастов являются характеристики системного анализа категории «психологического возраста» — социальная ситуация развития, ведущая деятельность, возрастное новообразование. По мнению Л.С. Выготского, именно возрастные психологические новообразования, созревающие к концу того или иного возраста, «определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь» и являются «результатом, продуктом возрастного развития» [6].

Л.С. Выготский отмечает существенные изменения, происходящие в сознании ребенка на протяжении кризиса семи лет. На основе дифференциации внешней и внутренней сторон жизни ребенок открывает факт существования собственных переживаний и обобщает их. Если раньше для ребенка было характерно сиюминутное реагирование в той или иной жизненной ситуации, он был «внешне такой же, как внутри», то теперь между переживанием и поступком «вклинивается интеллектуальный момент», возникает «потеря непосредственности», становится возможным эмоциональное предвосхищение событий. Все это обуславливает появление нового отношения ребенка к себе и другим людям [6].

В работах отечественных психологов, изучающих особенности кризисного возраста детей 6–7 лет (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Н.И. Ганошенко, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.), представлено несколько подходов к рассмотрению основных новообразований этого периода. Л.И. Божович, Т.А. Нежнова считают таким новообразованием «внутреннюю позицию школьника», определяя ее как систему потребностей и мотивов ребенка, связанных со школой. На основе методики «Беседа о школе» Т.А. Нежновой была установлена последовательность становления внутренней позиции школьника, состоящая из трех этапов. На первом этапе у детей появляется положительное отношение к школе с ориентацией лишь на внешнюю, формальную сторону школьной жизни. На втором — ребенок начинает ориентироваться на социально нормированные формы и лишь на третьем — на новое, специфически школьное содержание занятий, на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни [9]. Проследивая динамику развития внутренней позиции школьника, можно увидеть, что именно к третьему этапу ее формирования возникают психологические предпосылки благоприятного разрешения кризиса семи лет.

Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова, Н.И. Ганошенко в качестве поведенческого коррелята личностного новообразования кризиса семи лет называют «чувство социальной компетентности». При сформированности данного новообразования изменяется отношение ребенка к предметной действительности (обнаруживается ориентация на социально значимые действия), другим людям (появляется чувствительность к оценке своей социальной активности) и самому себе (возникает обостренное чувство самоуважения, переживание своей значимости для других как равноправного партнера) [7].

Другое новообразование дошкольного периода — произвольность внешнего поведения — состоит в появлении у ребенка социально опосредствованного отношения к действительности, умения действовать по правилу, по указанию взрослого.

Е.О. Смирнова связывает происхождение произвольности детей с овладением средствами организации поведения, которые позволяют им осознать собственные действия. «Элементарная рефлексивная работа», способствующая появлению осознанности собственных действий, впервые становится возможной у детей в 6–7-летнем возрасте, в кризисный период их развития [12].

К.Н. Поливанова отмечает, что «потеря непосредственности» как характеристика кризиса семи лет, часто трактуемая как утрата естественности поведения, одновременно есть и приобретение произвольности. Автор, анализируя и сравнивая симптоматику разных возрастных кризисов, приходит к выводу, что именно произвольность всегда является условием начала нового стабильного периода, различие состоит в том, какая психологическая характеристика приобретает свойство произвольности. Потеря непосредственности, характерная для кризиса семи лет, основана, по ее мнению, на произвольности внешнего поведения [11]. Уровень сформированности этого новообразования можно диагностировать на основе методики Д.Б. Эльконина «Графический диктант», позволяющей выявить умение ребенка внимательно и точно выполнять последовательные указания взрослого, самостоятельно действовать по его заданию, ориентироваться на систему условий задачи, преодолевая отвлекающее влияние побочных факторов. Докризисные дети редко действуют правильно под диктовку и не продолжают узоров самостоятельно. Дети, проживающие критическую фазу кризиса, как правило, верно выполняют первую часть работы — по инструкции взрослого, при самостоятельном продолжении узоров возможны разного рода ошибки. Посткризисные дети безошибочно выполняют задания как под диктовку взрослого, так и при самостоятельном воспроизведении узоров [9].

А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, изучая варианты возрастного развития детей 6–7 лет, опираются на такую единицу анализа детской деятельности, как принятие задачи в определенной системе отношений ребенка с другими людьми. Исследователи предлагают методики «Зеркало», «Раскраска», «Колдун», на основе которых можно выяснить тип отношения 6–7-летних детей к заданиям взрослого и уточнить их возрастной кризисный статус. Наличие благоприятных психологических условий проживания кризиса семи лет можно констатировать у детей предучебного и учебного типа отношения к заданиям взрослого. Ребенок предучебного типа, проживающий критическую фазу кризиса, в совместной деятельности со взрослым ориентируется на правила, в отсутствие взрослого — на предметный материал, для успешного выполнения заданий ему необходим носитель правила в лице социального взрослого. Ребенок в посткритической фазе реализует учебный тип отношения к учебной ситуации. Его отношения со взрослым опосредствованы содержанием учебных заданий, направленных на овладение новыми способами действия [10].

Существенным дополнением в плане диагностики психологических условий благополучного проживания кризиса семи лет на основе изучения новообразований предшкольного периода могут рассматриваться изменения, происходящие в самосознании ребенка, в частности, в содержательных характеристиках его самооценки.

Возникновение кризисных новообразований детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту обусловлено существенными изменениями, которые происходят в самосознании ребенка (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, К.Н. Поливанова, Е.З. Басина и др.).

Характеризуя кризис семи лет как «кризис личности, самосознания», Д.Б. Эльконин считает, что дифференцированная самооценка, знание своих качеств и открытие для себя своих переживаний являются основными новообразованиями ребенка предшкольного периода [15].

К.Н. Поливанова, раскрывая сущность этапов кризиса семи лет, отмечает, что важным фактом в этот период жизни ребенка является снижение оценки Я-реального. Автор отмечает, что в предкритической фазе ребенок «уверен» в собственных возможностях, он с легкостью готов принять новую социальную роль. К концу же кризиса он обнаруживает гораздо более трезвое отношение к себе, его временная перспектива становится более реальной. Дифференциация самооценки как проявление отношения к мере собственных возможностей создает основу перехода в посткритическую фазу [11].

Б.Г. Ананьев полагает, что 6–7-летнему ребенку уже доступна оценка внутренних состояний самого себя. По его мнению, мысли ребенка о себе и его личная внутренняя жизнь рождаются при сочетании двух разных способов жизни (в семье и в новой, отдельной от семьи среде), в процессе новой деятельности (игровой с элементами учения), новых средств общения и правильном развитии оценочных отношений, формирующих самооценку [1].

Л.И. Божович на основе данных об особенностях мышления (на уровне житейских понятий) и сознания 6–7-летних детей утверждает, что осознание носит у них не столько рациональный, сколько чувственный (интуитивный) характер, ребенку становится доступным осознание себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений. Поэтому вернее, по ее мнению, говорить о переживании ребенком себя в качестве социального субъекта [5].

И.И. Чеснокова рассматривает складывающуюся в онтогенезе структуру самосознания детей, центральными компонентами которой, по ее мнению, являются самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе и способность к саморегуляции своего поведения. Содержание самооценки семилетнего ребенка составляет, по данным исследователя, осознание своих практических умений, поступков, моральных свойств, которые ребенок обнаруживает в себе, соотнося свои поступки с требованиями взрослых. В области эмоционально-ценностного отношения к себе у детей 6–7 лет на основе обобщения переживаний возможно возникновение регулятивной функции в отношении собственного поведения во взаимоотношениях с другими людьми. В регулятивной сфере самосознания у 6–7-летнего ребенка на базе различных форм мыслительной работы (способности планировать и выполнять действия во внутреннем плане), развития рефлексии собственных возможностей формируется произвольное поведение, что дает начало регуляции поведения ребенка через его отношение к себе и своим возможностям [13].

В исследованиях Е.З. Басиной показано, что при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка формируются обобщенные содержательные оценочные представления, связанные с созреванием предпосылок рефлексивного осмысления себя. Автором было установлено, что именно в период кризиса семи лет созревают предпосылки появления раннего «образа Я». Ребенок отходит от непосредственного, слитного ощущения себя, его отношения с самим собой опосредствуются [9].

Исходя из концептуальных подходов к проблеме возраста, сложившихся в отечественной возрастной психологии, в качестве условий благоприятного проживания ребенком кризиса семи лет можно рассматривать появление новообразований в сфере самосознания, связанных с переживанием себя как субъекта социальных отношений, появлением «личного сознания», изменением ряда характеристик самооценки. Методом, позволяющим выявить содержание самосознания ребенка на этапе кризиса семи лет, может выступить диагностическая беседа, цель которой — получение речевой продукции, связанной с оценкой ребенком себя в разных видах деятельности.

Предлагаемое психологом содержание взаимодействия с ребенком в диагностической беседе строится на основе актуальных и потенциальных потребностей и мотивов общения, обусловленных возрастным этапом развития детей 6–7 лет. Согласно М.И. Лисиной, в старшем дошкольном возрасте доминирует внеситуативно-личностная форма общения, в которой дети проявляют интерес к людям, прежде всего взрослым, их отношениям [8]. В исследовании Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашловой показано, что в переходный период — от дошкольного к младшему школьному возрасту — происходит актуализация базовой потребности в самопознании, которая персонифицируется во взрослом, как человеке, способном выделить, описать, обсудить различные стороны психической реальности ребенка. Предметом обсуждения уже становятся мысли, чувства, определенные стороны его Я-концепции. Благополучное проживание кризиса 7 лет связано с возникновением у детей предпосылок новой потребности — в самоизменении — как

результата осознания ими собственных возможностей. Данная потребность опредмечивается во взрослом, способном наметить и проследить перспективу роста и самоизменения ребенка в ходе освоения разных видов деятельности. Результатом такого общения становится возникновение представлений о содержании собственного «образа Я» [3; 4; 14]. Предметом взаимодействия в ситуации общения психолога с ребенком могут быть оценочные суждения по поводу меры его успешности в освоении разных видов деятельности, что отвечает задачам развития, связанным с предстоящим этапом школьной жизни.

Диагностическая беседа дает возможность выявить наличие таких характеристик самооценки детей 6–7 лет, как дифференцированность, обоснованность, уточнить их возрастной кризисный статус. Сформированность этих показателей может выступить диагностическим критерием в определении меры благополучия складывающихся условий возрастного и личностного развития ребенка в период кризиса семи лет. Методика рекомендована к использованию в практической деятельности психолога системы образования, в работе с детьми дошкольного периода, имеющими трудности принятия возрастного статуса, а также с целью изучения особенностей их личностной готовности к обучению в школе.

При конструировании беседы использованы элементы материализации, помогающие ребенку, опираясь на схематическое изображение, выразить свое отношение к успешности выполнения им тех или иных видов деятельности, представленных на сюжетных картинках. В ходе общения с ребенком у психолога появляются средства структурирования беседы, сбора достаточных и конкретных сведений. Предлагаемые приемы позволяют ребенку, имеющему ограничения в ресурсах описания своего внутреннего мира, «объективировать» предметы оценивания.

Беседа предполагает несколько этапов, каждый из которых имеет определенную цель и содержание работы с ребенком.

Первый этап — «Мотивационный» — связан с установлением контакта, созданием готовности к участию в диагностической деятельности. С ребенком беседуют о предстоящем обучении, о будущей школьной ситуации. Психолог вместе с ребенком обсуждает, чем занимаются дети, его сверстники, чем любит заниматься он и как у него это получается.

Второй этап — «Ориентировка в средствах оценки деятельности». На этом этапе психолог знакомит ребенка со средствами визуализированной оценки, обсуждается ориентировка в схеме оценки той или иной деятельности. Ребенку предлагают рассмотреть две картинки со схематичными изображениями человека: «Посмотри, здесь изображены два человека. Вот у этого все получается легко (психолог показывает карточку с изображением человека, стоящего на вершине лестницы, как на “пьедестале”), а у этого все получается с трудом (психолог демонстрирует карточку с изображением человека, который спускается по лестнице, опустив голову)». Эти два изображения остаются перед ребенком на протяжении всего исследования.

Третий этап — «Обсуждение с ребенком ситуаций оценки себя в разных видах деятельности». Ребенка знакомят с картинками, на которых дети выполняют разные виды деятельности: 1) занимаются спортом; 2) поют; 3) читают; 4) играют; 5) рисуют; 6) танцуют; 7) считают; 8) рассказывают истории. Беседа строится следующим образом. После предъявления картинок психолог обращается к ребенку: «Посмотри на картинки и скажи, какие события здесь происходят, что делают здесь дети?» После того, как ребенок ответит, ему говорят: «Дети рисуют, поют, читают, занимаются спортом и др. А как у тебя это получается? Выбери картинки, на которых изображено то, что ты делаешь легко, как этот человек (психолог указывает на схематическое изображение человека “на пьедестале”) и положи их рядом с ним. Те картинки, на которых изображено то, что ты делаешь с трудом, как этот человек (психолог указывает на схематическое изображение человека “спускающегося вниз по лестнице”), положи рядом с ним.

Если на каких-то картинках нарисовано то, что тебе бывает делать и легко, и трудно, то положи их между этими изображениями».

Четвертый этап — «Обоснование самооценки». Психолог просит ребенка прокомментировать варианты оценки себя в ситуациях выполнения разных видов деятельности. При наличии затруднений в обосновании самооценочных суждений психолог может предложить ребенку организационную помощь в виде готовой лексической конструкции («Чтение мне дается легко. Я так думаю, потому что ...»; «Заниматься спортом мне бывает и легко, и трудно. Я так думаю, потому что ...»; «Рассказывать истории мне трудно. Я так думаю, потому что...» и др.).

Пятый этап — «Обсуждение альтернативных оценок» — рассматривается как дополнительный, он направлен на уточнение устойчивости содержания и обоснованности самооценки. Если ребенок на третьем этапе беседы ответил, что ему всегда легко удастся выполнять ту или иную деятельность, то психолог может задать такой вопрос: «А как ты думаешь, что бы в твоей жизни изменилось, если бы тебе всегда было трудно это делать?» И наоборот, если ребенок сделал свой выбор в пользу того, что ему всегда трудно выполнять ту или иную деятельность, психолог его спрашивает: «Как ты думаешь, что бы в твоей жизни изменилось, если бы тебе всегда было легко этим заниматься?»

Апробация методики проводилась на выборке 243 детей 6–7-летнего возраста образовательных организаций г. Волгограда (МДОУ № 328 Центрального, № 391 Тракторозаводского, МДОУ № 244 Советского районов) и Волгоградской области (Кумылженский образовательный комплекс, Слащевская СОШ Кумылженского района).

Обработка полученных данных строится на основе качественно-количественного анализа оценочных суждений ребенка по четырем диагностическим показателям: 1) реалистичность оценочных суждений; 2) дифференцированность самооценки; 3) обоснованность самооценки; 4) содержание оснований самооценочных суждений (см. таблицу).

В таблице представлены некоторые гипотезы об особенностях проживания кризисного периода развития детьми 6–7 лет, охарактеризованные на основе ряда диагностических показателей, полученных в ходе беседы.

Таблица

**Гипотезы об особенностях проживания кризисного периода развития детьми 6–7 лет
 (на основе характеристик самооценочных суждений)**

Диагностические показатели беседы	Психологические условия проживания кризиса семи лет	
	Благополучные	Неблагополучные
1. Реалистичность оценочных суждений ребенка	Снижение оценки «Я-реального» как показателя позитивной кризисной динамики. В оценке успешности выполнения ребенком разных видов деятельности преобладают суждения: «всегда с трудом», «и легко, и с трудом». Есть предпосылки перехода в посткритическую фазу.	Отсутствие разрыва между «Я-реальным» и «Я-идеальным», ребенок уверен в собственных возможностях. В оценке успешности выполнения ребенком разных видов деятельности преобладает суждение: «всегда легко». Нет предпосылок продвижения к следующему этапу кризиса.
2. Дифференцированность	Дифференцированная	Наличие высокой оценки всех

самооценки	самооценка как проявление отношения к мере собственных возможностей. Присутствуют разные оценки разных видов деятельности.	или большинства видов деятельности. Отсутствие промежуточных вариантов оценочных суждений.
3. Обоснованность самооценки	Наличие обоснованности самооценочных суждений. Легко обосновывает оценки успешности. Присутствуют содержательные, развернутые обоснования.	Обоснования отсутствуют или наличие односложных обоснований при организационной помощи взрослого.
4. Содержание оснований самооценочных суждений	Обоснования самооценочных суждений ребенка связаны с такими характеристиками собственной деятельности, как: ее предмет, процесс, способы и результат действия.	Обоснования с ориентацией на внешнюю оценку или с обращением к таким характеристикам собственной деятельности, как: ее эмоциональная привлекательность, внешние условия ее организации.

Более подробного рассмотрения требует четвертый диагностический показатель, связанный с определением содержания оснований самооценочных суждений.

1. Обоснования самооценочных суждений, характерные для благополучного проживания кризиса семи лет, связаны с обращением к таким характеристикам деятельности, как:

– *предмет деятельности*: легко рисовать, потому что «... я умею рисовать дом и цветы»; легко считать, потому что «... я знаю цифры»; легко читать, потому что «... я все буквы знаю»; трудно рассказывать истории, потому что «я не знаю ни одной истории»; трудно танцевать, потому что «... трудные движения» и др.

– *процесс действия*: и трудно, и легко рассказывать истории, потому что «... я некоторые слова забываю, а иногда вспоминаю хорошие истории»; легко играть, потому что «... просто мы со своей подружкой придумываем для себя роли и играем»; легко заниматься спортом, потому что «... когда я бегаю, у меня ноги не устают, я догоняю, перегоняю Марину, Наташу, Костю»; и трудно, и легко петь, потому что «... мне трудно сразу, когда я начинаю петь, а потом мне становится легко» и др.

– *способ действия*: трудно читать, потому что «... когда я читаю, я сначала по слогам, а потом уже целые слова составляю»; «... когда мы в садике танцевали, то надо было два раза левой ногой, два раза правой, мне было тяжело»; «... когда я смотрю в книгу и там картинки, то легко, а без картинок трудно»; легко рисовать, потому что «... я рисовала, рисую дома каждый день»; трудно заниматься спортом, потому что «... бегать быстро надо и перегонять»; и трудно, и легко рассказывать истории, потому что «... я мало рассказываю»; и трудно, и легко рисовать, потому что «... рисовать можно карандашом и стереть, если не получилось»; и трудно, и легко танцевать, потому что «... когда я танцую, то сначала не получается» и др.

– *результат действия*: легко танцевать, потому что «... меня папа научил»; легко заниматься спортом, потому что «... я быстро бегаю»; легко рисовать, потому что «... я хорошо рисую»; легко читать, потому что «... я книжку недавно закончила читать Пушкина», «... потому что я уже одну книжечку маленькую прочитала за один день»; и трудно, и легко читать, потому что «... я иногда читаю, а иногда нет» и др.

2. Обоснования самооценочных суждений, характерные для неблагополучного проживания кризиса семи лет, связаны:

а) с *ориентацией на внешнюю оценку*: чтение дается легко, потому что «... мама меня всегда хвалит за чтение»; счет дается и легко, и с трудом, «потому что мама меня ругает, а бывает и нет, говорит: «Молодец!»»; рисование дается легко, потому что «...воспитательница сказала, что я художницей стану, когда вырасту» и др.

б) с обращением к таким характеристикам деятельности, как:

– *эмоциональная привлекательность*: легко играть, потому что «... интересно», «... это просто»; трудно заниматься спортом, потому что «... они бегают, а я не хочу»; трудно петь, потому что «... тяжело петь»; трудно танцевать, потому что «... я не так уж люблю танцевать»; трудно танцевать, потому что «... я устаю»; и трудно, и легко рассказывать истории, потому что «... я иногда хорошо рассказываю, а иногда плохо» и др.;

– *условия организации деятельности*: легко заниматься спортом, потому что «... я сандалии одеваю, они легкие, подошва тонкая»; и легко, и трудно петь, потому что «... легко, когда я со всеми вместе пою, а одной трудно петь»; и легко, и трудно рисовать, потому что «... надо стараться, а я иногда тороплюсь, когда меня позовут играть, а иногда медленно»; легко петь, потому что «... я хожу петь в Конкордию» и др.

Данные, полученные в ходе диагностической беседы, можно зафиксировать в протоколе, форма которого представлена ниже.

Вид деятельности	Выбор оценочных суждений			Обоснования самооценочных суждений
	Легко	С трудом	Легко и с трудом	

Содержание представленной диагностической беседы отвечает задачам возрастного развития детей в период кризиса семи лет. Этот момент жизни ребенка связан с открытием и осознанием своих переживаний, чувствительностью к обсуждению различных сторон своей внутренней психической реальности. У детей появляется потребность к обсуждению своих способностей, в том числе и определяющих успешный переход к следующему этапу возрастного развития.

Методика предоставляет ребенку возможность стать экспертом своих достижений в разных видах деятельности, позволяет актуализировать психологические средства оценки себя, своей компетентности. Результаты методики позволят психологу увидеть предпосылки будущего этапа развития ребенка 6–7 лет, ориентируясь на новые качества его самооценки, выступающие как новообразование кризисного периода развития.

Литература

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. С. 103–127.
2. Андрущенко Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1978. № 4. С. 147–151.
3. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: диагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 96 с.

4. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Диагностика содержания общения 6–7-летних детей с близкими взрослыми // Психолог в детском саду. 2000. № 4. С. 39–53.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю., Ганошенко Н.И. Особенности личностного развития дошкольников в предкризисной фазе и на этапе кризиса семи лет // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 50–60.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 143 с.
9. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
10. Поливанова К.Н. Возрастные кризисы глазами психолога и педагога // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 57–61.
11. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 184 с.
12. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 9–15. doi:10.17759/chp.2015110302
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 143 с.
14. Шашлова Г.М. Развивающее общение в педагогическом взаимодействии // Психология обучения. 2007. № 11. С. 29–39.
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Diagnostic Conversation Aimed at Identifying the Psychological Conditions of a Child's Safe Living of the Crisis of Seven Years

Andrushenko T.Y.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, tandr@vspu.ru

Shashlova G.M.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Education and Development Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, kolosova_g@inbox.ru

The article presents a description of the diagnostic conversation, which allows to identify some psychological conditions of a child's well-being of the age crisis of 6–7 years. The methodical procedure is relevant to psychodiagnostic tasks of the psychologist of the educational system. In the construction of the diagnostic conversation the authors proceeded from the theoretical positions of L. S. Vygotsky, D.B. Elkonin et al., considering the psychological content of the crisis age through the prism of its components, as the social situation of development, leading activities and age-related psychological tumors. The authors associate the successful living of the crisis of seven years with age-related psychological neoplasms in the sphere of the child's self-consciousness. The conversation is carried out using the elements of materialization that help the child, based on a schematic representation, to express attitude to the success of performing other types of activities presented in the plot pictures. Content analysis of lexical products obtained in a specially organized conversation with a

child, allows to determine in 6–7-year-old children new qualitative characteristics of self-esteem (differentiation and validity), the ability to distinguish between I-real and I-ideal.

Keywords: crisis of seven years, age crisis status, self-esteem, differentiation of self-esteem, validity of self-esteem, "I-real" and "I-perfect" diagnostic conversation.

References

1. Anan'ev B.G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya [To the formulation of the problem of the development of children's self-consciousness]. *Izbrannye psikholog. trudy. V 2 t. T. 2.* Moscow: Publ. Pedagogika, 1980. pp. 103–127.
2. Andrushchenko T.Yu. Psikhologicheskie usloviya formirovaniya samoootsenki v mladshem shkol'nom vozraste [Psychological conditions for the formation of self-esteem in primary school age]. *Voprosy psikhologii [The Issues Relevant to Psychology]*, 1978, no. 4, pp. 147–151.
3. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Krizis razvitiya rebenka semi let: diagnosticheskaya i korrektsionno-razvivayushchaya rabota psikhologa [The developmental crisis of a seven-year-old child: diagnostic and correctional-developmental work of a psychologist]. Moscow: Publ. «Akademiya», 2003. 96 p.
4. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Diagnostika sodержaniya obshcheniya 6–7-letnikh detei s blizkimi vzroslymi [Diagnosis of the content of communication 6–7-year-old children with close adults]. *Psikholog v detskom sadu [Psychologist in kindergarten]*, 2000, no. 4, pp. 39–53.
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2008. 400 p.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii [Collected Works]: V 6 t. T. 4. Moscow: Publ. Pedagogika, 1984. 432 p.
7. Ermolova T.V., Meshcheryakova S.Yu., Ganoshenko N.I. Osobennosti lichnostnogo razvitiya doshkol'nikov v predkrizisnoi faze i na etape krizisa semi let [Features of personal development of preschool children in the pre-crisis phase and at the stage of the crisis of seven years]. *Voprosy psikhologii [The Issues Relevant to Psychology]*, 1999, no. 1, pp. 50–60.
8. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of communication ontogeny]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1986. 143 p.
9. El'konin D.B. (eds), Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detei 6–7-letnego vozrasta [Features of the mental development of children 6–7 years of age]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1988. 136 p.
10. Polivanova K.N. Vozrastnye krizisy glazami psikhologa i pedagoga [Age crises through the eyes of a psychologist and teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1997, no. 2, pp. 57–61.
11. Polivanova K.N. Psikhologiya vozrastnykh krizisov [Psychology of age crises]. Moscow: Publ. «Akademiya», 2000. 184 p.
12. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [To the problem of will and arbitrariness in cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical psychology]*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 9–15. doi:10.17759/chp.2015110302
13. Chesnokova I.I. Problema samosoznaniya v psikhologii [The problem of self-consciousness in psychology]. Moscow: Publ. Nauka, 1977. 143 p.
14. Shashlova G.M. Razvivayushchee obshchenie v pedagogicheskom vzaimodeistvii [Developmental communication in pedagogical interaction]. *Psikhologiya obucheniya [Learning psychology]*, 2007, no. 11, pp. 29–39.
15. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p.

Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников

Зак А.З.,

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

Сорокова М.Г.,

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

Представлены результаты обследования 1287 учащихся из 40 школ ЦАО (648 мальчиков и 639 девочек) и 88 учащихся гимназии 1567 ЗАО Москвы (46 мальчиков, 42 девочки) с использованием методики А.З. Зака «Перестановки». Методика, построенная на материале пространственно-комбинаторных задач неучебного содержания, включает задания для определения сформированности метапредметных компетенций, связанных с осуществлением познавательной рефлексии, построением способа решения проблем поискового характера, планированием достижения требуемого результата. Получены статистически значимые различия по сформированности всех компетенций между распределениями совокупностей школ ЦАО и гимназии ($p < 0,001$), гендерные различия среди учащихся школ ЦАО по построению способов решения проблем поискового характера ($p < 0,05$). Статистически доказана надежность шкал методики и ее дифференциальная валидность по социо-демографическим факторам «категория учащихся» и «пол». Результаты экспериментально подтверждают возможность использования методики «Перестановки» в оценке заявленных метапредметных компетенций для широкой практики отечественного образования.

Ключевые слова: познавательные и регулятивные метапредметные компетенции, пространственно-комбинаторные задачи, расщепленная надежность, внутренняя согласованность, дифференциальная валидность, стандартизационная выборка, Альфа Кронбаха, критерий Хи-квадрат, критерий Стьюдента, критерий Фишера, критерий Манна – Уитни.

Для цитаты:

Зак А.З., Сорокова М.Г. Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 11–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110202

For citation:

Zak A.Z, Sorokova M.G. Diagnosing the Formation of Metasubject Competences among Fifth-graders [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 11–21 doi: 10.17759/psyedu.2019110202. (In Russ., abstr. in Engl.)

Процессы обновления, происходящие в современной отечественной системе образования на протяжении последнего десятилетия, нашли отражение в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» [16]. Одним из основных принципов государственной политики в сфере образования в нем объявляется «создание благоприятных условий для интеграции системы

образования Российской Федерации с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе» [19, гл. 1, ст. 3, п. 5], что придает особую актуальность проблеме разработки адекватного инструментария для психолого-педагогических измерений, характерных, в частности, для стран Евросоюза и США.

С 2010/2011 учебного года поэтапно вводятся Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС). С 1 сентября 2015 года по ФГОС начали обучаться школьники 1–5 классов. В настоящее время активно обсуждается Проект профессионального стандарта педагога [9], разработанный МГППУ совместно с педагогической ассоциацией «Педагог 21 века» в 2017 году. В Проекте в формулировке Трудового действия 5 «Оценка образовательных результатов обучающихся», относящегося к Трудовой функции 1 «Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся в соответствии с ФГОС общего образования и основными образовательными программами», отмечается умение учителя использовать «эффективные средства (инструменты) объективной оценки образовательных результатов обучающихся для индивидуализации их обучения и воспитания» [9, с. 59]. Независимая оценка качества знаний и умений обучающихся по разным предметам и приобретенных метапредметных компетенций требует разработки диагностических методик, прошедших все необходимые процедуры апробации и стандартизации.

В 2011/2012 учебном году ПИ РАО совместно с МГППУ было проведено научное исследование на тему «Комплексный подход в диагностике метапредметных результатов начального школьного образования в соответствии с новыми образовательными стандартами» в ЦАО Москвы (руководитель — в.н.с. И.М. Улановская). Цель исследования — экспериментальная оценка различных аспектов компетентности учащихся 5-х классов, а его важнейшая задача — апробация ряда диагностических методик, разработанных психологами ПИ РАО, как на материале школьных предметов, так и на неучебном содержании.

Согласно международным стандартам, хороший тест должен удовлетворять, в частности, требованиям надежности [1; 6; 13; 15], а также дифференциальной валидности, понимаемой здесь как способность теста выявить различия по социо-демографическим факторам [6; 12; 13]. В настоящей статье впервые представлен анализ психометрических характеристик методики А.З. Зака «Перестановки» оценки сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций у пятиклассников.

В исследовании участвовали 2 выборки учащихся 5-х классов города Москвы: экспериментальная группа $n_1 = 1287$ человек из 40 школ ЦАО (648 мальчиков, 639 девочек) — выборка стандартизации — и контрольная группа $n_2 = 88$ человек из гимназии № 1567 ЗАО (46 мальчиков, 42 девочки).

Обследование с помощью методики «Перестановки» занимает 40 минут и включает 2 части. В первой из них экспериментатор сначала изображает на доске условия простых пространственно-комбинаторных проблем (того же вида, что и в методике) и знакомит детей с нотацией игровых полей. Затем объясняет формальные правила решения данного вида задач, согласно которым за одно действие принимается взаимная перестановка любых двух геометрических фигур. Далее вместе с детьми разбирается решение простых проблем и показывается, как записываются выполняемые действия. Во второй части каждому ученику дается лист с условиями 12 проблем (объединенных в три задания) для самостоятельного решения [8, с. 23–31]. При этом предупреждается о необходимости решать задачи только в умственном плане, путем мысленного манипулирования фигурами и цифрами, глядя на игровые поля.

Материал каждой задачи включает 2 игровых поля: слева — геометрические фигуры, справа — цифры. Требуется путем мысленного перемещения за требуемое число действий по определенным правилам разместить одинаковые фигуры в тех же клетках, где находятся одинаковые цифры (рис.). За одно действие принимается взаимная перестановка любых двух фигур. Например, проблема в два действия:

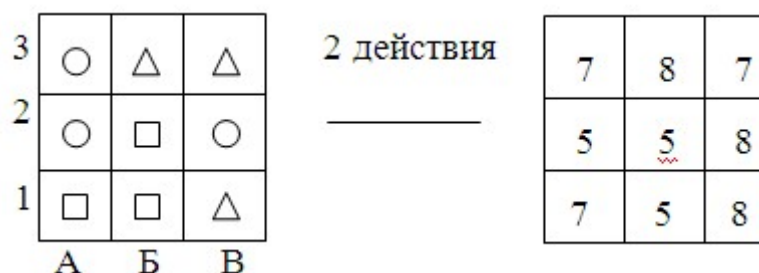


Рис. Проблема из задания 2 методики «Перестановки»

Одно из решений: обмен местами фигур в клетках В2 — В3 и в клетках А2 — А1.

Задание 1 связано с определением сформированности метапредметной компетенции, отражающей выполнение рефлексивных действий при решении проблем. Разработка задания опиралась на представления о внешних и внутренних рефлексивных действиях: первые связаны с рассмотрением наблюдаемых характеристик условий реализации способов решения проблем, вторые — с осмыслением оснований этих способов [3].

Основываясь на отмеченных представлениях, была предложена двухэтапная схема эксперимента [5], реализуемая на неучебном [7; 11] и учебном [2] содержании. На первом этапе ребенку нужно справиться с тремя проблемами (А, Б и В) двух видов: проблемы А и В решаются одним способом, проблема Б — другим. На втором этапе, при успешном решении всех проблем, — их нужно объединить. Когда объединение проводится по наблюдаемым характеристикам их условий, то считается, что выполнялись внешние рефлексивные действия. Когда объединение проводится по способам решения проблем, то считается, что выполнялись внутренние рефлексивные действия.

В задании 1 сначала решались подготовительные проблемы (1 и 2), затем — основные (3, 4, 5), проблемы 3 и 5 решаются одним способом, 4 — другим. Далее нужно было согласиться с одним из пяти мнений об основных проблемах. Согласие с мнением «...проблема 4 отличается от проблем 3 и 5...» позволяло считать, что выполнялись внутренние рефлексивные действия, что рассматриваемая компетенция сформирована, а задание 1 выполнено. Согласие с любым другим мнением позволяло считать, что выполнялись внешние рефлексивные действия, рассматриваемая компетенция не сформирована, а задание 1 не выполнено. При неправильном решении хотя бы одной проблемы считалось, что согласие с любым мнением не действительно и задание не выполнено.

Задание 2 связано с определением сформированности компетенции, отражающей разработку способа решения поисковых задач. Подготовка этого задания для обследования опиралась на представления об обобщенном и необобщенном способах решения задач [3; 10]. Выполняя задание, нужно было справиться с тремя задачами. Если они решались правильно, то считалось, что применялся обобщенный способ, диагностируемая компетенция сформирована и задание выполнено. Если правильно решались только две или одна проблема, то считалось, что применялся необобщенный способ, компетенция не сформирована и задание не выполнено.

Задание 3 связано с определением сформированности компетенции, отражающей умение планировать программу действий по достижению результата. Такое планирование зависит от развития способности действовать «в уме» [4]. Разработка этого задания опиралась на представления о целостном и частичном планировании действий по достижению результата [10]. При целостном планировании последующие действия намечаются одновременно с предыдущими, достижение нужного результата планируется в целом. При частичном планировании достижение результата намечается лишь по отдельным звеньям.

Опираясь на эти представления, для определения характеристик планирования предлагалось использовать двухэтапный эксперимент. На первом этапе осваивается некоторое простое действие, на втором — решается несколько задач на построение последовательности этих действий.

Правильное решение всех четырех задач задания 3 характеризует 4-й уровень сформированности данной компетенции, трех задач — 3-й, двух задач — 2-й, одной задачи — 1-й, неверное решение всех задач — 0-й уровень.

Описательная статистика. В выборке ЦАО можно заметить, что максимальное количество правильных решений в задаче 1 (75,6%). Более сложными оказались задачи 2–8: правильных ответов 50–60%, к тому же постепенно увеличивается число отказов. Самые же трудные задачи — с 9-й по 12-ю. Неверных ответов в задачах 2–9 и 11–12 — примерно 30–50%.

В выборке школы 1567 в задачах 1 и с 3-й по 8-ю правильных ответов более 80%. В задачах 2, 9, 10 их в районе 50–60%, а в 11-й и 12-й — около 30%. Доли учащихся обеих групп, которые верно высказали мнение в 1-м задании, практически совпадают: 15,4% стандартизационной выборки и 13,6% — контрольной. В табл. 1 представлены распределения ответов учащихся стандартизационной и контрольной выборок по категориям, характеризующим сформированность 3-х метапредметных компетенций. Критерий Хи-квадрат [17] подтверждает статистически значимые различия ($p < 0,001$).

Подчеркнем, что в выборке школы 1567 вообще нет отказов. В школе 1567 больше процент заданий 1, выполненных успешно, и меньше процент заданий 1, вообще не выполненных. Процент неуспешно выполненных заданий 1 выше, чем в ЦАО, но это означает, напомним, что правильно решены все 3 задачи, и лишь мнение об их сходстве и различии выбрано неверно. В этой группе также значительно больше процент заданий 2, выполненных успешно (на 44,5%), и значительно меньше процент заданий 2, выполненных неуспешно (на 25,7%), чем в группе ЦАО. Возможно, из-за отсутствия отказов в школе 1567 существенно больше процент заданий 3, выполненных неуспешно, чем в ЦАО. Но если учесть число отказов в ЦАО, то в сумме с неуспешно выполненными заданиями 3 они составляют 98,2% (!), в то время как в школе 1567 неуспешны лишь 52,7% испытуемых. Соответственно, процент успешно выполненных заданий в школе 1567 значительно выше (на 11,7%), чем в ЦАО. Таким образом, учащиеся школы 1567 показывают лучшие результаты, чем школьники ЦАО.

Сравнивая результаты сформированности метапредметных компетенций (табл. 1), можно заметить, что в школе 1567 на 25% больше учащихся показали формальную рефлексию, на 5,8% — содержательную рефлексию и на 30,8% меньше не показали никакой рефлексии, чем в ЦАО. Кроме того, в группе школы 1567 значительно больший процент детей показал решение общим способом (на 44%) и значительно меньший — решение частным способом или никакого решения (на 13,6% и на 30,8% соответственно). В свою очередь, в ЦАО на 38,6% больше учащихся, у которых способность действовать «в уме» находится на нулевом уровне, и значительно меньший процент учащихся, показавших 2-й, 3-й и 4-й уровень развития этой способности (на 14,1%, 10,8% и 12,9% соответственно). Следовательно, и здесь школа 1567 демонстрирует лучшие результаты по сравнению с ЦАО.

Таблица 1

Распределения ответов, отражающих сформированность метапредметных компетенций, в стандартизационной и контрольной выборках

Компетенция	Код ответа	ЦАО Москва		Школа 1567 Москва		Уровень значимости p
		Частота	Процент %	Частота	Процент %	

Компетенция 1: Освоение форм познавательной рефлексии	Никакой рефлексии	704	54,7	21	23,9	,000***
	Формальная рефлексия	482	37,5	55	62,5	
	Содержательная рефлексия	101	7,8	12	13,6	
	Всего	1287	100,0	88	100,0	
Компетенция 2: Освоение способов решения проблем поискового характера	Нет решения	455	35,4	4	4,6	,000***
	Решение частным способом	397	30,8	15	17,2	
	Решение общим способом	435	33,8	68	78,2	
	Всего	1287	100,0	87	100,0	
Компетенция 3: Способность действовать «в уме»	Способность отсутствует	804	62,5	21	23,9	,000***
	1-й уровень	268	20,8	19	21,6	
	2-й уровень	126	9,8	21	23,9	
	3-й уровень	65	5,1	14	15,9	
	4-й уровень	24	1,9	13	14,8	
	Всего	1287	100,0	88	100,0	

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

Поскольку для компетенции 3 уровень определялся числом решенных задач, мы проверили статистическую однородность обеих выборок по критериям Манна-Уитни, Стьюдента и Фишера (табл. 2) [17]. Заметим, что распределение показателей учащихся ЦАО отклоняется от нормального, поэтому более адекватно здесь применение непараметрического критерия Манна-Уитни. Первые два критерия показывают, что средний уровень развития этой компетенции в школе 1567 выше, чем в ЦАО ($p < 0,001$). Однако стандартное отклонение там тоже больше (Фишер, $p < 0,001$), что говорит о более широком рассеянии тестовых баллов вокруг среднего.

Таблица 2

Сравнение средних и стандартных отклонений для компетенции «способность действовать «в уме»» по критериям Манна-Уитни, Стьюдента и Фишера

Компетенция	Средние М		Стандартные отклонения SD		Уровень значимости p		
	ЦАО $n_1 = 1287$	Школа 1567 $n_2 = 88$	ЦАО $n_1 = 1287$	Школа 1567 $n_2 = 88$	Манн-Уитни	Фишер	Стьюдент
Способность действовать «в	0,63	1,76	0,98	1,37	,000***	,000***	,000***

уме»							
------	--	--	--	--	--	--	--

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

Надежность (внутренняя согласованность) для методики «Перестановки» проверялась при помощи показателя Альфа Кронбаха как для отдельных субшкал (заданий 1–3), так и для теста в целом. Кроме того, рассчитывалась расщепленная надежность для выборок стандартизации и контрольной, а также для их совокупности (табл. 3). Внутренняя согласованность достаточно хорошая: в выборке ЦАО и объединенной выборке для заданий 1 и 2 и итоговой шкалы Альфа Кронбаха превышает 0,8, для задания 3 его значение более 0,6. Расщепленная надежность, рассчитанная по выборке ЦАО и объединенной выборке, тоже высокая — больше 0,8. В выборке школы 1567 она ниже, но и сама выборка существенно меньше по объему. Таким образом, надежность методики «Перестановки» статистически доказана.

Таблица 3

Расщепленная надежность и внутренняя согласованность методики «Перестановки»

Выборка	Альфа Кронбаха				Расщепленная надежность
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Итоговая шкала	ρ Спирмена
ЦАО	0,845	0,814	0,620	0,844	0,812***
Школа 1567	0,715	0,667	0,670	0,731	0,503***
Объединенная выборка	0,845	0,820	0,652	0,851	0,814***

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

Оценка гендерных различий. Сравнение распределений успешности решения задач 1, 2 и 3 методики «Перестановки» у мальчиков и девочек по критерию Хи-квадрат отдельно в выборках ЦАО и школы 1567 **не выявило достоверных различий ни по одному из заданий**. Это значит, что и в ЦАО, и в школе 1567 в генеральных совокупностях пропорции мальчиков и девочек, выполнивших, например, задание 1 успешно, одинаковы, и то же самое верно для остальных категорий.

Далее по критерию Хи-квадрат были сопоставлены распределения мальчиков и девочек по уровням овладения **тремя метапредметными компетенциями** отдельно в выборках ЦАО и школы 1567. **В выборке ЦАО** значимые различия выявлены **только по способам решения проблем поискового характера** ($p = 0,033$, $p < 0,05$). Как следует из табл. 4, девочки чаще дают решение частным способом и реже не дают решения, чем мальчики. Процент испытуемых, решивших задание общим способом, примерно одинаков в обеих совокупностях. **В выборке школы 1567** статистически значимых **различий не выявлено** ни по одной из компетенций. Это означает, что в генеральных совокупностях мальчиков и девочек школы 1567 пропорции представителей обоих полов в категории, например, «формальная рефлексия» одинаковы, и то же самое справедливо для любой другой категории.

Таблица 4

Распределение результатов освоения способов решения проблем поискового характера, измеряемых методикой «Перестановки», в группах мальчиков и девочек ЦАО Москвы

Пол		Освоение способов решения проблем поискового характера			Всего	Уровень значимости p
		нет решения	решение частным способом	решение общим способом		
мальчики	частота	247	180	221	648	0,033*
	%	38,1%	27,8%	34,1%	100,0%	
девочки	частота	208	217	214	639	
	%	32,6%	34,0%	33,5%	100,0%	

Примечание. * — различия значимы на уровне $p < 0,05$.

Выводы

В задачах 1–8 первых 2-х заданий методики «Перестановки» число верных ответов в выборке ЦАО колеблется от 46,1% до 75,6%, а в выборке школы 1567 — от 54,5% до 92,0%. В задачах задания 3 результаты скромнее: от 8,0% до 26,7% верных ответов в ЦАО и от 28,4% до 60,2% — в школе 1567, причем самыми трудными оказались задачи 11 и 12. В 1-м задании правильное мнение было только у 15,4% школьников стандартизированной выборки и 13,6% — контрольной. Эти цифры могут служить ориентиром при дальнейшем использовании методики на практике.

Подтверждена надежность методики «Перестановки» с помощью показателей Альфа Кронбаха и расщепленной надежности: все три задания по отдельности и итоговая шкала в целом демонстрируют хорошую внутреннюю согласованность. В выборке ЦАО и объединенной выборке для заданий 1 и 2 и итоговой шкалы Альфа Кронбаха превышает 0,8. Для задания 3 этот показатель превышает 0,6, что тоже благоприятно. Показатель расщепленной надежности в выборке ЦАО и объединенной выборке превышает 0,8.

Дифференциальная валидность методики «Перестановки» как способность выявлять различия по факторам «категория учащихся» и «пол» тоже статистически доказана. Сравнение результатов выполнения заданий 1–3, а также уровней овладения всеми 3-мя метапредметными компетенциями во всех случаях показывает статистически значимые различия между распределениями совокупностей ЦАО и школы 1567 ($p < 0,001$). В целом, учащиеся школы 1567 демонстрируют лучшие результаты по сравнению с ЦАО. Проверка различий между центральными параметрами показывает, что в среднем по компетенции 3 школа 1567 показала более высокие результаты, чем ЦАО, но и стандартное отклонение там достоверно больше. В популяции ЦАО гендерных различий не выявлено ни по одному из заданий. При сопоставлении результатов овладения метапредметными компетенциями в выборке ЦАО достоверные различия между мальчиками и девочками выявлены только по способам решения проблем поискового характера ($p < 0,05$): девочки чаще дают решение частным способом и реже не дают решения, чем мальчики. Среди учащихся школы 1567 гендерных различий не выявлено.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование: пер. с англ. 7-е изд. СПб.: Питер, 2005. 688 с.
2. Гуружанов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении // Психологическая наука и образование. 1997. № 4. С. 103–107.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 497 с.
4. Зак А.З. О развитии способности действовать «в уме» у младших школьников // Вопросы психологии. 1981. № 5. С. 62–68.
5. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 241 с.
6. Зак А.З., Сорокова М.Г. Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 1–14. doi:10.17759/psyedu.2017090101. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/zak.shtml (дата обращения: 19.04.2019).
7. Новиков П.В. Развитие рефлексии у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 22 с.
8. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы [Электронный ресурс] / Под ред. И.М. Улановской // М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 160 с. Электронная библиотека МГППУ. URL: http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/omk_2015/UOm-169.pdf#page=1 (дата обращения: 19.04.2019).
9. Проект профессионального стандарта педагога (состав обобщенных трудовых функций, трудовых функций и перечень трудовых действий в соответствии с Национальной системой учительского роста) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 58–61. doi:10.17759/pse.2017220408
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
11. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.
12. Сороков Д.Г., Сорокова М.Г. «Пятиминутка композиторов»: методика оценки продуктивности вербальной памяти для системы начального музыкального образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 57–66. doi:10.17759/pse.2017220507. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2017/n5/Sorokov_Sorokova.shtml (дата обращения: 19.04.2019).
13. Сорокова М.Г. Апробация опросника Г.А. Цукерман «Всегда — иногда — никогда» для диагностики метапредметных навыков учащихся пятых классов [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 73–80. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2013/n2/61573.shtml> (дата обращения 19.04.2019).
14. Сорокова М.Г. Методы математической статистики в психологии: Учебное пособие [Электронный ресурс]. Саарбрюкен: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 с. // Электронная библиотека МГППУ. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMa-405.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMa-405.htm#$p1) (дата обращения: 19.04.2019).
15. Сорокова М.Г., Юркевич В.С. Стандартизация теста «СПМ Плюс Равена» на московской выборке // Дефектология. 2014. № 6. С. 28–37.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273–ФЗ от 29 декабря 2012 года в редакции от 29.12.2017 года [Электронный ресурс] // URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения 19.04.2019).

Diagnosing the Formation of Metasubject Competences among Fifth-graders

Zak A.Z.,

Dr. Sci. in Psychology, Professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, jasmin67@mail.ru

Sorokova M.G.,

Dr. Sci. in Pedagogics, Ph.D. in Physics and Mathematics, Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, sorokovamg@mgppu.ru

The article presents the results of the survey of 1287 students from 40 schools in the Central Administrative District (648 boys and 639 girls) and 88 students of gymnasium № 1567 in the West Administrative District of Moscow (46 boys, 42 girls) by the method of "Permutations" (author A.Z. Zak). This technique, based on a material spatially-combinatorial problems of non-academic content, comprises tasks aimed at determining the level of the formation of metasubject competences associated with the implementation of cognitive reflection (task 1), searching for ways of solving problems of exploratory nature (task 2), planning the achievement of the desired result (task 3). The data obtained show a statistically significant difference in the formation of the considered competences between the distributed general populations of schools in the CAD and the gymnasium ($p < 0,001$) and gender differences among students of CAD schools in the ways of solving problems of exploratory nature ($p < 0,05$), as well as the absence of gender differences among students of the gymnasium in all competences. The reliability of the method scales and their differential validity, which is understood here as the ability to identify differences in the socio-demographic factors "student category" and "gender", is statistically proven. For the first time the results reflect quantitative and qualitative characteristics of the formation of cognitive and regulatory metasubject competences of fifth-graders in solving spatially-combinatorial problems of non-academic content, and experimentally confirm the possibility of using the method of "Permutations" in general practice of national education for the assessment of the abovementioned metasubject competences.

Keywords: cognitive and regulatory metasubject competence, spatially- combinatorial problems, split reliability, internal consistency, differential validity, standardizing sample, Cronbach's alpha, Chi-square test, Student t-test, Fisher F-test, Mann–Whitney test.

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psikhologicheskoe testirovanie: per. s angl. [Psychological Testing]. 7-e izd. Saint–Petersburg: Piter, 2005. 688 p. (In Russ.).
2. Guruzhapov V.A. K voprosu o predmetnoi diagnostike teoreticheskogo myshleniya detei v razvivayushchem obuchenii [To the Problem of the Subject Diagnostics of Theoretical Thinking of Children in Developmental Teaching]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1997, no. 4, pp. 103–107.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The Theory of Developmental Learning]. Moscow: Intor, 1996. 497 p.
4. Zak A.Z. O razvitiі sposobnosti deistvovat' «v ume» u mladshikh shkol'nikov [On the Development of the Ability to Act "in the Mind" of Younger Schoolchildren]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1981, no. 5. pp. 62–68.

5. Zak A.Z. Razvitie teoreticheskogo myshleniya u mladshikh shkol'nikov [Development of Theoretical Thinking of Younger Schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 1984. 241 p.
6. Zak A.Z., Sorokova M.G. Otsenka sformirovannosti poznavatel'nykh i regulyativnykh metapredmetnykh kompetentsii vypusknikov nachal'noi shkoly (pri reshenii syuzhetno-logicheskikh zadach) [Elektronnyi resurs] [Assessing the Level of Cognitive and Regulatory Metasubject Competences of Primary School Graduates]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and Pedagogical Research], 2017. Vol. 9, no. 1, pp. 1–14. doi:10.17759/psyedu.2017090101. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/zak.shtml (Accessed 19.04.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Novikov P.V. Razvitie refleksii u mladshikh shkol'nikov: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The Development of Reflexion of Younger Schoolchildren. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1998. 22 p.
8. Ocenka metapredmetnykh kompetentsii vypusknikov nachal'noi shkoly [Elektronnyi resurs] [Assessment of Metasubject Competences of Primary School Graduates]. I.M. Ulanovskaya (ed.). Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2015. 160 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU* [Digital Library MGPPU]. URL: http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/omk_2015/UOm-169.pdf#page=1 (Accessed: 19.04.2019).
9. Proekt professional'nogo standarta pedagoga (sostav obobshchennykh trudovykh funktsii, trudovykh funktsii i perechen' trudovykh deystvij v sootvetstvii s Nacional'noi sistemoi uchitel'skogo rosta) [The Project of Professional Standard for Teachers (Generalised Job Descriptions, List of Work Actions in Accordance with the National System of Teacher Development)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 58–61. doi:10.17759/pse.2017220408. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [The Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
11. Sokolov V.L. Opyt diagnostiki analiza i refleksii kak universal'nykh uchebnykh deystvii [Experience in Diagnosing of Analysis and Reflexion as Universal Learning Activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2012, no. 3, pp. 29–33. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Sorokov D.G., Sorokova M.G. «Pyatiminutka kompozitorov»: metodika otsenki produktivnosti verbal'noi pamyati dlya sistemy nachal'nogo muzykal'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] ["Five-minutes of Composers": A Technique for Evaluating Productivity of Verbal Memory in the System of Basic Music Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 57–66. doi:10.17759/pse.2017220507. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu/2017/n5/Sorokov_Sorokova.shtml (Accessed 19.04.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
13. Sorokova M.G. Aprobatsiya oprosnika G.A. Tsukerman «Vsegda — inogda — nikogda» dlya diagnostiki metapredmetnykh navykov uchaschikhsya pyatykh klassov [Elektronnyi resurs] [Employing Tsukerman's Inventory "Always — Sometimes — Never" for Assessing Metasubject Skills in Students of 5th Class]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no. 2, pp. 73–80. Available at: <http://psyjournals.ru/kip/2013/n2/61573.shtml> (Accessed 19.04.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Sorokova M.G. Metody matematicheskoi statistiki v psikhologii: Ucheb. posobie [Elektronnyi resurs] [Methods of Mathematical Statistics in Psychology]. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU* [Digital Library MGPPU]. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMA-405.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/SMm-2014/MMA-405.htm#$p1) (Accessed 19.04.2019).
15. Sorokova M.G., Yurkevich V.S. Standartizatsiya testa «SPM Plyus Ravena» na moskovskoi vyborke [Standardization of the "SPM Plus Raven" Test on the Moscow Sample]. *Defektologiya* [Defectology], 2014, no. 6, pp. 28–37.
16. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» № 273–FZ ot 29 dekabrya 2012 goda v redaktsii ot 29.12.2017 goda [Elektronnyi resurs] ["Federal Law of the Russian Federation on

Зак А.З., Сорокова М.Г. Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 2. С. 11–21.

Zak A.Z, Sorokova M.G. Diagnosing the Formation of Metasubject Competences among Fifth-graders
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 2, pp. 11–21.

Education" No. 273–FZ of December 29, 2012 as Amended on December 29, 2017]. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (Accessed 19.04.2019)

Половозрастные особенности семейной идентичности подростков

Строкова С.С.,

психолог центра «Счастливый человек», педагог-психолог МОУ «Центр диагностики и консультирования «Диалог», Раменское, Россия, strokovass@gmail.com

В статье приводятся данные исследования семейной идентичности у подростков. Описываются результаты проверки гипотезы о существовании половозрастной специфики семейной идентичности у подростков с помощью авторского опросника. Выборка для проверки гипотезы включала 337 подростков 12–17 лет, проживающих в г. Раменское Московской области. Были получены высоко значимые различия по группам испытуемых, разделенных на основании младшего (12–14 лет) и старшего (15–17 лет) подросткового возраста. Было выявлено, что в младшем подростковом возрасте выше переживание принятия со стороны семьи, выше позиционируется ценность семьи, в большей степени подростки готовы вовлекаться в дела семьи. Полученные результаты помогают выявить динамику развития семейной идентичности в подростковом возрасте. Значимых различий между группами мальчиков и девочек по таким параметрам семейной идентичности, как переживание принятия со стороны семьи, ценность семьи, вовлеченность в жизнь семьи, выявляемых с помощью авторского опросника, найдено не было. На основании данных исследования авторы делают предположение о том, что полученные результаты по группам мальчиков и девочек могут быть связаны со сглаживанием гендерных ролей в современном обществе, в том числе в отношении семьи, а также с тем, что опросник семейной идентичности для подростков изучает не столько образ семьи, сколько другую субъективную реальность, связанную с семьей и имеющую свою специфику в зависимости от возраста подростка, но не пола.

Ключевые слова: психология семьи, семейная идентичность подростков, опросник семейной идентичности, представления подростков о семье, принятие семьи, ценность семьи, вовлеченность в семью.

Для цитаты:

Строкова С.С. Половозрастные особенности семейной идентичности подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 22–29 doi: 10.17759/psyedu.2019110203

For citation:

Strokov S.S. Teenagers' Sex and Age Specifics of Family Identity [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 22–29 doi: 10.17759/psyedu.2019110203. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Исследования семейной идентичности представляют собой немногочисленные работы, зачастую описывающие феномен не в полной мере, а, скорее, лишь в разрезе определенной темы, которую затрагивает исследователь [1; 6; 7; 8; 9; 13; 22]. Мы понимаем семейную идентичность как переживание принадлежности к семейной группе, формирующееся в онтогенезе и содержащее четыре компонента: когнитивный (образ семьи), эмоциональный, ценностный и поведенческий. Вышеперечисленные компоненты семейной идентичности можно выделить при ее описании как объекта научного исследования. Однако субъективно семейная идентичность переживается не как

совокупность компонентов. Она может отражаться, к примеру, в переживании достаточного или недостаточного принятия со стороны семьи, в вовлеченности в дела семьи или, наоборот, отрешенности, в придании высокой или низкой ценности своей семье.

Семейная идентичность подростков связана с несколькими факторами — с эмоциональным благополучием подростков [15], типом семьи [16; 17]. Также мы предположили, что свою специфику семейная идентичность будет иметь в зависимости от половозрастных характеристик подростков.

Метод исследования

В связи с тем, что до сих пор концепция семейной идентичности остается несколько разрозненной и отрывочной, каждый автор составляет свою программу исследования в зависимости от изучаемой им проблемы [14]. Зачастую методы исследования семейной идентичности основываются на ряде методик, разработанных для изучения образа семьи (например, «Семейная социограмма», «Цветовой тест отношений», «Техника репертуарных решеток» [1; 6; 7; 8; 9] и др.), а также ряде методик, посвященных изучению идентичности (полуструктурированное интервью Дж. Марсиа, МИЛИ Л.Б. Шнейдер [13; 19; 24] и др.) [15].

В связи с обнаруженным дефицитом методов, направленных на изучение семейной идентичности, встал вопрос о создании специального опросника. Был разработан опросник семейной идентичности для подростков, с помощью которого операционализируется субъективное содержание конструкта через параметры вовлеченности, принятия и ценности семьи. В опроснике выделены три шкалы (α -Кронбаха 0,62–0,69).

Первая шкала, «Переживание принятия со стороны семьи», направлена на изучение непосредственных эмоциональных реакций подростка на семью, его ощущение своего принятия семьей (Expl. Var 5,9 — общая дисперсия; Prp. Totl 0,15 — доля общей дисперсии, Cronbach alpha — 0,623). Шкала направлена на выявление следующих аспектов: чувствует ли подросток безусловное принятие со стороны семьи, готов ли подросток проявлять спонтанно свои чувства перед родственниками, насколько комфортно ему находиться в своей семье.

Вторая шкала направлена на исследование ценностного аспекта семейной идентичности (Expl. Var 2,9; Prp. Totl 0,08, Cronbach alpha — 0,646). Условно шкалу можно назвать «Ценность семьи». Данная шкала помогает определить степень ценности семьи для подростка, а также содержание некоторых ценностей. Высокие баллы по шкале соответствуют переживанию высокой субъективной ценности семьи у подростка.

Последняя шкала «Вовлеченность в жизнь семьи» помогает определить готовность подростка к участию в семейных делах (Expl. Var 2,65; Prp. Totl 0,07, Cronbach alpha — 0,691). Шкала ориентирована на изучение поведенческих характеристик, определяющих степень участия в жизни своей семьи, а также желание в ней участвовать.

Характеристика выборки

Были исследованы 337 подростков от 12 до 17 лет различного пола. Все подростки проживают в г. Раменское Московской области и обучаются в средней общеобразовательной школе № 23.

Для однородности групп, а также понимания важных тенденций особенностей семейной идентичности представляется целесообразным разделить подростков на младший и старший подростковый возраст. Такое разделение является довольно условным и может несколько различаться в зависимости от источника. Однако обычно подростков в возрасте от 12 до 14 лет называют младшими, а от 15 до 17 лет — старшими подростками (Г. Крайг [5], Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан и др. [18]). В таблице 1 представлено распределение испытуемых в зависимости от старшего и младшего подросткового возраста, а также по половому признаку.

Таблица 1
Распределение мальчиков и девочек по старшему и младшему подростковому возрасту

Подростковый возраст	Девочки	Мальчики	Всего подростков
Младший	94	78	172
Старший	86	79	165
Итого:	180	157	337

Результаты исследования

Различия по шкалам опросника в зависимости от стадии подросткового возраста представлены в таблице 2.

Таблица 2
Средние значения (и стандартные отклонения) шкал опросника семейной идентичности для групп испытуемых младшего и старшего подросткового возраста

Подростковый возраст	Переживание принятия со стороны семьи	Ценность семьи	Вовлеченность в жизнь семьи
Младший (12–14 лет)	2,35 (0,96)***	6,63 (0,63)**	5,22 (1,15)***
Старший (15–17 лет)	2,69 (1,15)***	6,47 (0,71)**	4,85 (1,3)***

Примечания. *** — уровень значимости $p < 0,01$, ** — уровень значимости $0,05 > p > 0,01$.

Анализ различий между группами проводился с помощью Mann-Whitney U Test. Также был проведен корреляционный анализ с помощью Spearman Rank Order Correlations, показавший наличие значимых корреляций между возрастной группой испытуемого и показателями по шкалам опросника семейной идентичности.

По первой шкале «Переживание принятия со стороны семьи» результаты разнятся у младших и у старших подростков. На основе различий между группами (см. табл. 2) и коэффициента корреляции можно сделать вывод о том, что чем старше подросток, тем меньше принятия он переживает со стороны семьи ($R=0,147$, $p < 0,05$).

С этими результатами логично соотносятся результаты по второй шкале, которая помогает выявить уровень субъективной ценности семьи для подростка и его готовность разделять и уважать идеалы своей семьи. Старшие подростки говорят о меньшей субъективной ценности семьи для себя и в меньшей степени готовы разделять идеологию своей семьи ($R=-0,13$, $p < 0,05$). Различия между группами младших и старших подростков (см. табл. 2) подтверждают найденную связь.

Результаты по шкале, констатирующей степень готовности подростков участвовать в жизни своей семьи, показывают снижение этой готовности с возрастом ($R=-0,141$, $p < 0,05$). Так, старшие подростки высказывают меньше желания быть вовлеченными в жизнь семьи, участвовать в совместных праздниках и посиделках, проводить много времени со своими родственниками. Высоко значимые различия найдены между группами младших и старших подростков по данной шкале с помощью Mann-Whitney U Test (см. табл. 2).

Различия по опроснику в зависимости от половой принадлежности испытуемых отражены в таблице 3.

Таблица 3

Средние значения (и стандартные отклонения) шкал опросника семейной идентичности для групп девочек и мальчиков

Половая принадлежность	Переживание принятия со стороны семьи	Ценность семьи	Вовлеченность в жизнь семьи
Мальчики	2,59 (1,06)	6,47 (0,76)	4,94 (1,29)
Девочки	2,45 (1,08)	6,63 (0,57)	5,13 (1,2)

Анализ различий между особенностями семейной идентичности в зависимости от пола респондента проводился с помощью Mann-Whitney U Test, однако различий между группами выявлено не было. Кроме того, корреляционный анализ Spearman Rank Order Correlations не показал значимых связей между половой принадлежностью респондентов и особенностями их семейной идентичности, выраженных в переживании принятия со стороны семьи, разделении ценностей семьи, а также готовности участвовать в жизни семьи.

Обсуждение результатов

Данные опросника семейной идентичности по всем трем шкалам показывают результаты, которые соотносятся с результатами других исследований, направленных на изучение восприятия подростками семьи, а также соотносятся с выводами психологов-практиков, замечающих у подростков по мере их взросления тенденцию к обесцениванию семьи, что помогает активизации их сепарации от нее (L. Steinberg [5], B. Howland & J. Atkinson [5], J. Hill [5], И.А. Буровихина [3], О.Г. Кулиш [4], Е.Б. Маченова [10], О.А. Минеева [11], А.П. Новгородцева [12], В.Р. Орестова [13]).

По мере взросления подростки склонны к повышению критичности по отношению к членам своей семьи, родителям, кроме того, подростковый возраст связан с постепенной выработкой собственной системы ценностей, что могло отразиться на результатах по второй шкале, показывающих уменьшение с возрастом у подростков готовности разделять идеалы семьи и придавать высокую ценность семье. Активный процесс сепарации от родителей, противопоставления себя и своей личности привычному миру семьи по мере взросления может приводить к неуверенности в эмоциональном принятии со стороны членов семьи. Переживание снижения эмоциональной поддержки со стороны семьи, неуверенность в своей положительной оценке могут выражаться в замечаемой многими психологами-практиками жалобе подростка на всеобщее непонимание и, как следствие, чувство одиночества [5; 12; 18; 20].

Результаты по шкале «Вовлеченность в жизнь семьи» показывают снижение готовности подростков участвовать в делах семьи с возрастом. Так, старшие подростки все меньше желают участвовать в семейных посиделках, все меньше времени готовы проводить в кругу своих родственников. Как литературно отмечают Г.Л. Будинайте и А.Я. Варга [2], подросткам с возрастом уже мало ответа «я ребенок своих родителей» на вопрос о том, кто он. Другими словами, для формирования личностной идентичности подросткам со временем уже недостаточно только семейной группы, необходима принадлежность и к другим общностям, чтобы сформировать затем единое представление о себе.

Различия по группам в зависимости от пола найдены не были, хотя в исследованиях коллег отмечается, что девочки зачастую склонны к более проработанному образу семьи, большей направленности к размышлениям о семье, представлению своей будущей семьи [3; 5; 11; 13]. Это может быть связано с тем, что данные приведенного исследования описывают несколько другую психологическую реальность, чем образ семьи. Результаты, подтверждающие наличие различий между мальчиками и девочками, были получены зачастую с помощью проективных методик и

качественных методов исследования (например, интервью, репертуарные решетки Дж. Келли, методика свободной сортировки лексических единиц и др.) [3; 6; 7; 8; 9; 11; 13], описывающих особенности содержательного наполнения образа семьи, его продуманности, проработанности. Шкалы опросника семейной идентичности, однако, направлены на изучение особенностей переживания подростками принятия со стороны семьи, придания ценности семье, а также желания быть вовлеченным в дела семьи. То есть подростки не описывали внешних характеристик своей семьи, не презентовали нам свой образ семьи. Они рассказывали о своих чувствах относительно семьи, готовности поддерживать ее инициативы и ценности. Из опросника семейной идентичности мы не можем получить более или менее адекватные представления о семье подростка, но получаем информацию о субъективном переживании подростком своей «встроенности» в семейную систему.

Кроме того, отсутствие значимых различий по шкалам опросника у мальчиков и у девочек подросткового возраста может быть связано с особенностями воспитания современных подростков. Можно предположить, что в связи с эмансипацией женщин, андрогинизацией современной молодежи несколько менее выпуклыми становятся различия между особенностями семейной идентичности у мальчиков и девочек. Гендерные роли постепенно становятся все более нивелированными в семье, нет однозначного культурно заданного распределения обязанностей в семье между полами, поэтому и переживание семьи становится все более устойчивым к гендеру.

Заключение и выводы

Приведены показатели семейной идентичности у подростков различного пола и возраста. На основании результатов, полученных с помощью опросника семейной идентичности, можно сделать следующие выводы о половозрастных особенностях семейной идентичности у подростков.

1. Семейная идентичность различается у младших (12–14 лет) и старших (15–17 лет) подростков. По мере взросления у подростков снижаются такие показатели семейной идентичности, как переживание принятия со стороны семьи, ценность семьи, вовлеченность в жизнь семьи.

2. Показатели семейной идентичности, выявляемые с помощью опросника семейной идентичности, статистически значимо не различаются у подростков различного пола.

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования МОУ Дергаевская СОШ № 23.

Литература

1. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В., Новикова Е.А. Семейная идентичность заключенных женщин, имеющих малыша в доме ребенка исправительного учреждения: общее и типическое // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 4. С. 64–72.
2. Будинайте Г.Л., Варга А.Я. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Журнал практической психологии и психоанализа. 2005. № 4. С. 3–34.
3. Буровихина И.А. Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира современного подростка: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 313 с.
4. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 32 с.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005. 940 с.
6. Лукьянченко Н.В. Проблема места и роли семьи в социальных контекстах жизнедеятельности личности // Вестник Красноярского Государственного Педагогического Университета им. В.П. Астафьева. 2011. № 4. С. 162–165.

7. Лукьянченко Н.В. Семейная идентичность мужчин и женщин, состоящих в однополых союзах // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2011. № 4. С. 37–43.
8. Лукьянченко Н.В. Семейная идентичность супругов на этапе перехода от молодой семьи к зрелой // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 10. С. 283–294.
9. Лукьянченко Н.В., Новикова Е.А. Особенности семейной идентичности женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы // Прикладная юридическая психология. 2011. № 3. С. 78–85.
10. Маценова Е.Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 241 с.
11. Минеева О.А. Возрастные и гендерные особенности содержания имплицитных теорий семьи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 35 с.
12. Новгородцева А.П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2006. № 3. С. 38–50.
13. Орестова В.Р. Формирование личностной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 178 с.
14. Строкова С.С. Направления изучения семейной идентичности в психологии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 3. С. 8–22.
15. Строкова С.С. Связь образа семьи и семейной идентичности с эмоциональным благополучием подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Т. 6. № 1. С. 119–137. doi:10.17759/cpse.2017060108
16. Строкова С.С. Семейная идентичность подростков из семей различного типа [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. Т. 7. № 1. С. 34–52. doi:10.17759/psylaw.2017070104
17. Строкова С.С. Структурно-функциональные характеристики семьи и особенности семейной идентичности у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 2. С. 29–46. doi:10.17759/cpp.2016240203
18. Толстых Н.Н., Прихожан А.М. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 406 с.
19. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
20. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. доп. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
21. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд. СПб.: Ленато, АСТ, фонд «Университетская книга», 1996. 200 с.
22. Cigoli V., Scabini E. Family identity: ties, Symbols, and Transitions. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2006. 235 p.
23. Epp A.M., Price L.L. Family identity: A framework of Identity Interplay in Consumption Practices // Journal of consumer research, Inc. 2008. № 35. P. 50–70.
24. Marcia E.J. Development and validation of Ego-Identity Status // Journal of personality and social psychology. 1966. Vol. 3. № 5. P. 551–558.

Teenagers' Sex and Age Specifics of Family Identity

Strokova S.S.,

Psychologist of the center "Schastlivyi chelovek", pedagogue-psychologist of the Municipal Educational Institution "Center of diagnostics and consultation "Dialog", Ramenskoye, Russia, strokovass@gmail.com

The article presents the data of the Phd research of teenagers family identity. Hypothesis of teenagers' sex and age specifics of family identity is verified with a help of authorial questionnaire and described. The sample includes 337 12–17 years old teenagers, living in Ramenskoye, Moscow region. Highly verified results were received about the groups of young (12–14 years old) and older (15–17 years old) teenagers. It was established that in the young teen years teenagers feel more acceptance from their families, value it more and are ready to take part in the families' deals. These results help to understand teenager's family identity dynamics. There were not verified distinguishes between boys and girls in such parameters as acceptance from the family, it's value and readiness to take part in the families' deals, researching with a help of authorial questionnaire. According to the data research authors believe that the boys' and girls' results can be correlated with the smoothing of gender roles in modern society, including family roles. Also it can be related to the specifics of authorial questionnaire, that is researching not a family idea but another subjective reality concerning to the family, that has its specifics connected to the age of teenagers, but not to his sex.

Keywords: family psychology, teenager's family identity, methods of family identity research, questionnaire of family identity, teenagers' ideas of the family, acceptance of the family, value of the family, family involvement.

Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection the Municipal Educational Institution Dergayevskaya School № 23.

References

1. Alikin I.A., Luk'yanchenko N.V., Novikova E.A. Semeinaya identichnost' zaklyuchennykh zhenshchin, imeyushchikh malysya v dome rebenka ispravitel'nogo uchrezhdeniya: obshchee i tipicheskoe [Family identity of the imprisoned women who have a baby in a children's home of the prison; common and typical]. *Vestnik MGOU. Seriya «Psikhologicheskie nauki». [MSEU bulletin, series "Psychological sciences"]*, 2012, no. 4, pp. 64–72.
2. Budinaite G.L., Varga A.Ya. Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouena [6-8 years old child's specifics of perception of the family structure in divorce]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza [Consulting psychology and psychotherapy]*, 2005, no. 4, pp. 3–34.
3. Burovikhina I.A. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak uslovie formirovaniya obraza mira sovremennogo podrostka: diss. kand. psikhol. nauk. [Social situation of development as a condition of world idea forming of the modern teenager. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 313 p.
4. Kulish O.G. Vzaimosvyaz' obraza sem'i i razvitiya samosoznaniya u detei doshkol'nogo, mladshogo shkol'nogo i podrostkovogo vozrastov: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Correlation of family idea and self-consciousness development of preschool, junior school and teen ages. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2005, 32 p.
5. Kraig G., Bokum D. Psikhologiya razvitiya 9-e izd. [Psychology of development]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2005. 940 p. (In Russ.).
6. Luk'yanchenko N.V. Problema mesta i roli sem'i v sotsial'nykh kontekstakh zhiznedeyatel'nosti lichnosti [The problem of space and role of the family in social contexts of the personality livelihood]. *Vestnik Krasnoyarskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. V.P. Astaf'eva [Krasnoyarsk State Pedagogical University of V.P. Astafiev Bulletin]*, 2011. no. 4, pp. 162–165. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Luk'yanchenko N.V. Semeinaya identichnost' muzhchin i zhenshchin, sostoyashchikh v odnopolykh soyuzakh [Family identity of men and women in homosexual marital union]. *Vestnik MGOU. Seriya «Psikhologicheskie nauki» [MSEU Bulletin. Series "Psychological Sciences"]*, 2011, no. 4, pp. 37–43. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Luk'yanchenko N.V. Semeinaya identichnost' suprugov na etape perekhoda ot molodoi sem'i k zreloi Spouses' family identity in the period of transformation from young family to mature family. *Sibirskii*

- pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Magazine]*, 2010, no. 10, pp. 283–294. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Luk'yanchenko N.V., Novikova E.A. Osobennosti semeinoi identichnosti zhenshchin, otbyvayushchikh nakazanie v mestakh lisheniya svobody [Family identity of men and women in homosexual marital union]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya [Application Judicial Psychology]*, 2011, no. 3, pp. 78–85. (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Matsenova E.B. Predstavleniya o sem'e v raznykh gruppakh starsheklassnikov i studentov: dis. kand. psikhol. nauk. [Ideas of family in different groups of senior pupils and students. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2001, 241 p.
 11. Mineeva O.A. Vostrastnye i gendernye osobennosti sodержaniya implitsitnykh teorii sem'i: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Age and gender specifics of implicit family theories content. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2011, 35 p.
 12. Novgorodtseva A.P. Vnutrennie konflikty podrostkovoogo vozrasta [Internal conflicts of teen years]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2006, no. 3, pp. 38–50. (In Russ., abstr. in Engl.).
 13. Orestova V.R. Formirovanie lichnostnoi identichnosti v starshem podrostkovom i yunosheskom vozraste: diss. kand. psikhol. nauk. [Personal Identity forming of the elder teenagers and youth. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2001, 178 p.
 14. Strokova S.S. Napravleniya izucheniya semeinoi identichnosti v psikhologii [Approaches to family identity research in psychology]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consulting psychology and psychotherapy]*, 2014, Vol. 22, no. 3, pp. 8–22. (In Russ., abstr. in Engl.).
 15. Strokova S.S. Svyaz' obraza sem'i i semeinoi identichnosti s emotsional'nym blagopoluchiem podrostkov [Elektronnyi resurs] [Correlation of the idea of family and family identity with emotional wellness of teenagers]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Klinical and special psychology]*, 2017. Vol. 6, no. 1. pp. 119–137. doi:10.17759/cpse.2017060108 (In Russ., abstr. in Engl.).
 16. Strokova S.S. Semeinaya identichnost' podrostkov iz semei razlichnogo tipa [Elektronnyi resurs] [Family identity of teenagers from families of various type]. *Psikhologiya i parvo [Psychology and law]*, 2017, Vol. 7, no. 1, pp. 34–52. doi:10.17759/psylaw.2017070104 (In Russ., abstr. in Engl.).
 17. Strokova S.S. Strukturno-funktsional'nye kharakteristiki sem'i i osobennosti semeinoi identichnosti u podrostkov [Structural and functional characteristics of family and teenager's family identity specifics]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consulting psychology and psychotherapy]*, 2016, Vol. 24, no. 2. pp. 29–46. doi:10.17759/cpp.2016240203 (In Russ., abstr. in Engl.).
 18. Tolstykh N.N., Prikhozhan A.M. Psikhologiya podrostkovoogo vozrasta: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Psychology of teen years]. Moscow: Publ. Yurait, 2016. 406 p.
 19. Shneider L.B. Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki. [Personal, gender and professional identity, theory and methods of diagnosis]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institute [Moscow psychological social institute], 2007. 128 p.
 20. Eidemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikol'skaya I.M. Semeinyi diagnoz i semeinaya psikhoterapiya. Uchebnoe posobie dlya vrachei i psikhologov. Izd. 2-e, ispr. dop. [Family diagnosis and family psychotherapy]. Saint-Petersburg: Publ. Rech', 2006. 352 p.
 21. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. 2-e izd., [Childhood and Society] Saint-Petersburg: Publ. Lenato, AST, fond «Universitetskaya kniga» [fund “University book”], 1996. 200 p. (In Russ.).
 22. Cigoli V., Scabini E. Family identity: ties, Symbols, and Transitions. London: Publ. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2006. 235 p.
 23. Epp A.M., Price L.L. Family identity: A framework of Identity Interplay in Consumption Practices. *Journal of consumer research, Inc.*, 2008, no. 35, pp. 50–70.
 24. Marcia E.J. Development and validation of Ego-Identity Status. *Journal of personality and social psychology*, 1966, Vol. 3, no. 5, pp. 551–558.

Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения

Одинцова М.А.,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mari505@mail.ru

Куляцкая М.Г.,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, kulyatskayamg@gmail.com

Инклюзивная среда смешанного обучения рассматривается как многогранная, доступная и гибкая система, эффективно сочетающая дистанционные и традиционные технологии и обеспечивающая психологическое благополучие и развитие личности всех обучающихся, вне зависимости от наличия у них тех или иных ограничений. Показано, что психологическое благополучие студентов с инвалидностью определяется множеством факторов: средовыми (макрофакторами); социально-психологическими (мезофакторами); личностными особенностями студентов, их способностями к преодолению трудностей (микрофакторами). Установлено, что разнообразные компоненты психологического благополучия и стратегии преодоления студентов имеют разную значимость в зависимости от специфики образовательной среды вуза. Способность к усвоению различных видов деятельности, эффективность в преодолении трудностей (управление средой) характерны для студентов двух групп инклюзивной среды смешанного обучения. Цели в жизни в большей степени сформированы у здоровых студентов инклюзивной среды смешанного обучения. Инклюзивная среда оказалась благоприятной для здоровых студентов и обучающихся с инвалидностью, последние из них по уровню психологического благополучия не отличаются от здоровых студентов традиционного обучения и в меньшей степени используют неконструктивные стратегии преодоления трудностей. Особое внимание педагогам и психологам стоит уделить такой характеристике психологического благополучия студентов с инвалидностью, как самопринятие, которая не лучшим образом отличает их от здоровых студентов двух групп.

Ключевые слова: психологическое благополучие, традиционное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, инклюзивная среда вуза, студенты с инвалидностью, стратегии преодоления.

Для цитаты:

Одинцова М.А., Куляцкая М.Г. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 30–42 doi: 10.17759/psyedu.2019110204

For citation:

Odintsova M.A., Kulyatskaya M.G. Psychological Well-being of Students with Disabilities in an Inclusive Blended Learning Environment [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 30–42 doi: 10.17759/psyedu.2019110204. (In Russ., abstr. in Engl.)

Поступление в вуз становится новым этапом жизни для людей с инвалидностью. На арене данного события выстраиваются индивидуальные образовательные траектории; актуализируются

потенциальные возможности обучающихся; расширяется пространство общения, познания и развития. Одновременно с этим возникает масса трудностей: повышенные нагрузки, связанные с потоками новой информации, необходимость адаптации к новому коллективу и требованиям, необходимость самостоятельного выстраивания профессионально-образовательной стратегии. Молодые люди, несмотря на ограничения в здоровье, вынуждены менять весь образ жизни. В связи с этим возрастает интерес к психолого-педагогическим условиям, влияющим на психологическое благополучие студентов с инвалидностью. Именно от психологического благополучия зависит успешность обучения и преодоления стрессов, удовлетворение экзистенциальных потребностей, развитие мотивации, результативность образовательного процесса в целом. А это, в свою очередь, связано с потенциалом образовательной среды вуза, которая рассматривается как профессионально и личностно стимулирующий фактор (Е.Б. Лактионова, В.Н. Новиков, В.А. Ясвин и др.); как многомерная, гибкая, открытая, самоорганизующаяся система, хорошо адаптируемая к нововведениям и создающая условия для развития способностей обучающихся, их самореализации и личностного роста (Т.Н. Гущина, К.Г. Кречетников, В.И. Слободчиков, С.В. Тарасов и др.); как дружественная и психотерапевтическая, инклюзивная, доступная и разнообразная сфера (Г.Ю. Авдиенко, В.В. Рубцов, Е.Н. Ткач и др.); пространство, в котором возможна трансформация субъектности, свободная трансляция индивидуального уникального опыта и идентичности, проявление суверенности (С.К. Нартова-Бочавер, Р.С. Ткач и др.); микромодель человеческой культуры (В.И. Слободчиков, В.А. Петровский и др.).

Главным требованием, которое предъявляется к современной образовательной среде вуза, обозначаемой как фактор, система, сфера, пространство, микромодель, является открытость инновациям [9]. Одной из таких «глобальных инноваций» [8, с. 6] становится смешанное обучение, предполагающее специфическое рациональное сочетание дистанционных и традиционных технологий, что существенно облегчает возможность получения профессионального образования не только людьми с инвалидностью, но и здоровыми сверстниками, которые в силу занятости, удаленности и других ограничивающих причин не могут его получить в традиционной форме.

Считается, что смешанное обучение, которое «смешивает прошлое и будущее в образовании» [8, с. 16], формирует новую среду, обладающую большим потенциалом для развития автономии, активности, проявления суверенности и повышения психологического благополучия обучающихся. С нашей точки зрения, усилить потенциал такой среды может включенность в нее студентов с инвалидностью. По мнению В.А. Ясвина, не только образовательная среда детерминирует развитие личности, но и сама личность обладает возможностью влияния на среду [13]. В исследованиях показано, что у здоровых студентов инклюзивной среды развивается эмпатия, толерантность, готовность оказывать помощь, усиливаются такие личностные ресурсы, как жизнестойкость, самоактивация [1; 7; 14]. Претерпевают изменения и негативные социальные стереотипы инвалидности. Большинство современных студентов, имеющих опыт совместного обучения с людьми с инвалидностью, описывают их как субъектов, включенных в жизнь и деятельность общества, сильных, активных, самостоятельных, не имеющих внутренних ограничений, способных к обучению и труду [4].

Смешанное обучение может стать подлинно инклюзивным и инновационным, если «смешиваются» два компонента:

- 1) технологический (традиционные и дистанционные технологии, что повышает качество образования);
- 2) социально-психологический, включающий разных людей с теми или иными ограничениями, неповторимых, оригинальных, непохожих, что усиливает целительный и компенсаторный потенциал образовательной среды. При этом важна целостность этих двух «смешений».

Как видим, инклюзивная среда смешанного обучения в вузе — это многогранная, доступная и гибкая система, эффективно сочетающая дистанционные и традиционные технологии и создающая благоприятные условия для развития личности всех обучающихся, вне зависимости от наличия у них тех или иных ограничений. В данном случае среда может рассматриваться как событие в условиях определенной социальной системы и приобретать характер мезофактора. Это и особенности социальных групп, в которые включены студенты; специфика межличностного взаимодействия; отношения с преподавателями и т.п. Однако на психологическое благополучие влияют и другие факторы, например, общая атмосфера и дух университета (макрофактор), что отражено, например, в простом, но глубоком по своему смыслу слогане МГППУ: «Университет для неравнодушных людей». При этом среду можно рассматривать как арену для череды событий, связанных со статусом университета, его культурным, научным и образовательным уровнем, отношением общества к профессиям, по которым идет подготовка и т.п.

К микрофакторам психологического благополучия студентов с инвалидностью в вузе можно отнести индивидуально-личностные характеристики, среди которых умение получать удовольствие в преодолении, принятие позитивных и негативных результатов своей деятельности, активность, самостоятельность, самопринятие, умение выстраивать позитивные отношения с окружающими, осмысленность и ценность жизни, наличие целей и т.п. (Л.А. Александрова, А.А. Лебедева и др.). Не случайно в исследованиях подчеркивается взаимосвязь психологического благополучия студентов и их способностей к самореализации (Л.А. Александрова, Д.А. Леонтьев и др.); психологического благополучия и здоровья (А.В. Воронина, Э. Динер, К. Херцлих и др.). Особое внимание уделяется роли жизненных и учебных трудностей и возможностям молодых людей к их преодолению через более глубокое постижение смыслов и ценностей, получение удовольствия от достижений как основы психологического благополучия [2; 5; 6; 14]. Все это созвучно тому, о чем писали наши студенты с инвалидностью, размышляя о психологическом благополучии. *«Я считаю, что каждому человеку было бы неплохо понять, что жизнь прекрасна в ее трудностях! Когда это понимаешь, ты начинаешь воспринимать все события в жизни с благодарностью. Пришла радость в твою жизнь, ты понимаешь, что это результат твоего отношения к миру. Начались какие-то проблемы, но ты невозмутимо и размеренно, пусть маленькими шажками, решаешь их, потому как понимаешь, что ты все преодолешь. Кто-то грустит во время дождя и жалуется на плохое настроение из-за погоды, а кто-то радостно бежит по лужам, делится своим зонтом с прохожими и дарит свою улыбку миру. Позитивное восприятие себя, окружающего мира — это и есть психологическое благополучие»* (Виктория Куцкова).

«В жизни каждого человека происходят не только радостные, с его точки зрения, события, но и негативные. Психологически благополучный человек умеет найти внешние и внутренние ресурсы и преодолеть трудные жизненные ситуации. Жизненные трудности становятся для него трамплином для открытия новых возможностей в себе. Я считаю себя человеком психологически благополучным, потому что умею не останавливаться на достигнутом, постоянно развиваюсь как личность и стремлюсь к совершенствованию в разных сферах жизни» (Елена Мальцева).

Таким образом, психологическое благополучие студентов с инвалидностью определяется множеством факторов: средовыми (макрофакторами); социально-психологическими (мезофакторами); личностными особенностями студентов, их способностями к преодолению (микрофакторами). Безусловно, раскрыть вклад всех факторов в психологическое благополучие не представляется возможным. Так или иначе, пусть косвенно, но они представлены в многочисленных исследованиях. Обнаружены единичные исследования в инклюзивном высшем образовании, где проводится сравнение уровня и факторов социально-психологического благополучия студентов с инвалидностью и здоровых, обучающихся в инклюзивных группах, и показано, что глобальных различий между студентами с инвалидностью и здоровыми по характеристикам социально-психологического благополучия нет [5]. Отсутствуют эмпирические

данные, освещающие роль инклюзивной среды смешанного обучения в формировании психологического благополучия студенчества. Для восполнения данного пробела было проведено исследование, результаты которого позволят соотнести внешнее и внутреннее в развитии психологического благополучия студентов с инвалидностью и студентов без инвалидности инклюзивной среды смешанного обучения и здоровых студентов традиционного обучения. Проведение подобного рода исследований позволит наметить пути совершенствования образовательной траектории для развития психологического благополучия студенчества в целом и студентов с инвалидностью в частности.

Мы предположили, что разнообразные компоненты психологического благополучия и стратегии преодоления студентов будут иметь разную значимость в зависимости от специфики образовательной среды вуза. Инклюзивная образовательная среда, сочетающая дистанционные и традиционные технологии, может стать одним из условий развития конструктивных стратегий преодоления и психологического благополучия включенных в нее студентов.

Эмпирическое исследование

Участники исследования. В исследовании приняли участие студенты-психологи двух вузов г. Москвы со второго по четвертый курс бакалавриата (N=185) очно-заочной формы обучения в возрасте от 24 до 40 лет. Средний возраст студентов 28 лет. Группы были эквивалентны по возрасту ($t(191)=0,51$; $p=0,61$). Среди них:

- 1) здоровые студенты традиционного обучения (N=62);
- 2) здоровые студенты смешанного обучения (N=67);
- 3) студенты с инвалидностью смешанного обучения (N=56). Здоровые студенты и студенты с инвалидностью смешанного обучения получают образование в инклюзивных группах.

Методики исследования. Так как для нас особый интерес представляет психологическое благополучие студентов разных условий обучения в контексте регулирования отношений с окружающей средой и их возможностей в приобретении опыта в результате преодоления и осмысления негативных событий, были использованы следующие методики:

1. Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко [11] для изучения таких характеристик, как позитивные отношения с окружающими; цели в жизни, личностный рост, управление окружением, самопринятие, автономия, осмысленность жизни, интеграция своего жизненного опыта, общий уровень психологического благополучия студентов трех групп.

2. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [3], позволяющий определить способы регулирования отношений с окружающей средой у студентов разных условий обучения: асертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные, импульсивные, непрямые, асоциальные, агрессивные действия, избегание.

В дополнение к этому студентам с инвалидностью было предложено поразмышлять на тему психологического благополучия. Некоторые из размышлений процитированы в данной статье с разрешения их авторов.

Обработка данных. При статистической обработке полученных данных были использованы: однофакторный дисперсионный анализ для сравнения психологического благополучия, стратегий преодоления у студентов разных условий обучения; t-критерий Стьюдента для попарного сравнения разных студенческих групп; кластерный анализ по методу k-средних для выделения студентов с разным уровнем психологического благополучия; Хи-квадрат Пирсона для сравнения студентов разных условий обучения по принадлежности к определенному кластеру.

Процедура исследования. Опросники предъявлялись как индивидуально, так и в небольших студенческих группах (от пяти до десяти человек) с инструкцией: «Нами проводится исследование психологического благополучия студентов. Просим Вас объективно ответить на вопросы методик». Продолжительность исследования занимала не более 30 минут.

Результаты исследования

Для сравнения степени выраженности характеристик психологического благополучия и стратегий преодоления был использован однофакторный дисперсионный анализ. Результаты анализа и описательная статистика по трем группам представлены в табл. 1.

Таблица 1

Психологическое благополучие, стратегии преодоления студентов в зависимости от средового фактора

Характеристики	Здоровые студенты (обычная среда традиционно го обучения) N=62	Здоровые студенты (инклюзивная среда смешанного обучения) N=67	Студенты с инвалидностью (инклюзивная среда смешанного обучения) N=56	F	p
Характеристики психологического благополучия					
Управление средой	53,4±7,2	57,1 ± 6,9	56,3 ± 7,9	4,5	0,012
Цели в жизни	62,3±8,5	64,5 ± 7,0	61,0 ± 8,3	3	0,054
Самопринятие	55,5±9,2	58,2 ± 7,7	52,4± 9,7	6,5	0,002
Психологическое благополучие	350,9±35,7	360,7 ± 29,7	347,7± 36,9	2,5	0,086
Стратегии преодоления					
Непрямые действия	19,2±3,8	17,5 ± 4,4	17,2± 4,2	4,2	0,017
Асоциальные действия	17,3±4,9	14,4 ± 4,8	14,5± 4,4	7,2	0,001

Примечание. Описательная статистика (среднее ± стандартное отклонение), F — эмпирическое значение дисперсионного анализа, p — уровень статистической значимости. В таблице приведены только те характеристики, по которым получены значимые различия или тенденция к различиям между группами.

Статистически значимые различия обнаружены по такой характеристике психологического благополучия, как управление средой, которая рассматривается в качестве способности к усвоению различных видов деятельности, ориентации на достижение целей, эффективности в преодолении трудностей, что в большей степени характерно для студентов двух групп инклюзивной среды смешанного обучения в отличие от студентов традиционного обучения. Дополнительное попарное сравнение групп показало, что здоровые и студенты с инвалидностью инклюзивной среды по данной характеристике не различаются ($t=-0,613$ при $p=0,541$).

Такой компонент психологического благополучия, как цели в жизни, характеризует осмысленность, понимание ценности своего бытия, целостное восприятие прошлого, настоящего и будущего, что в большей степени свойственно здоровым студентам инклюзивной среды смешанного обучения в отличие от студентов с инвалидностью и студентов традиционного обучения, значимых различий между которыми не обнаружено ($t=-0,807$ при $p=0,421$).

Самопринятие также относится к характеристикам психологического благополучия и свидетельствует об адекватной позитивной самооценке, о принятии своих ценностей и установок,

своих качеств, в том числе отрицательных. Это и вера в свои силы, возможности, признание ценности самого себя как личности, что характерно для здоровых студентов традиционного и смешанного обучения в отличие от студентов с инвалидностью. Это единственная характеристика психологического благополучия, которая отличает здоровых студентов двух групп от студентов с инвалидностью. При этом значимые различия получены между группой здоровых студентов инклюзивной среды ($t=-3,7$ при $p=0,000$), выявлена тенденция к различиям между здоровыми студентами традиционного обучения и студентами с инвалидностью смешанного обучения ($t=1,8$ при $p=0,064$).

В целом психологическое благополучие в большей степени характерно для здоровых студентов смешанного обучения в отличие от студентов с инвалидностью, которые при этом значимо не отличаются от группы студентов традиционного обучения ($t=0,437$ при $p=0,637$).

Было выявлено, что к непрямым (манипулятивным) и асоциальным действиям при преодолении трудностей чаще прибегают студенты традиционного обучения в отличие от двух групп студентов смешанного обучения, значимых различий между которыми не выявлено ($t=-0,42$ при $p=0,671$; $t=105$ при $p=0,916$). По остальным характеристикам психологического благополучия и стратегий преодоления значимых различий между тремя студенческими группами не обнаружено.

Для того чтобы проверить, как распределяются студенты разных условий обучения по уровню психологического благополучия, был проведен кластерный анализ по методу k-средних. Данные были предварительно нормированы через z-значения. В результате кластерного анализа (рис. 1) были выделены студенты с высоким, средним и низким уровнями психологического благополучия.

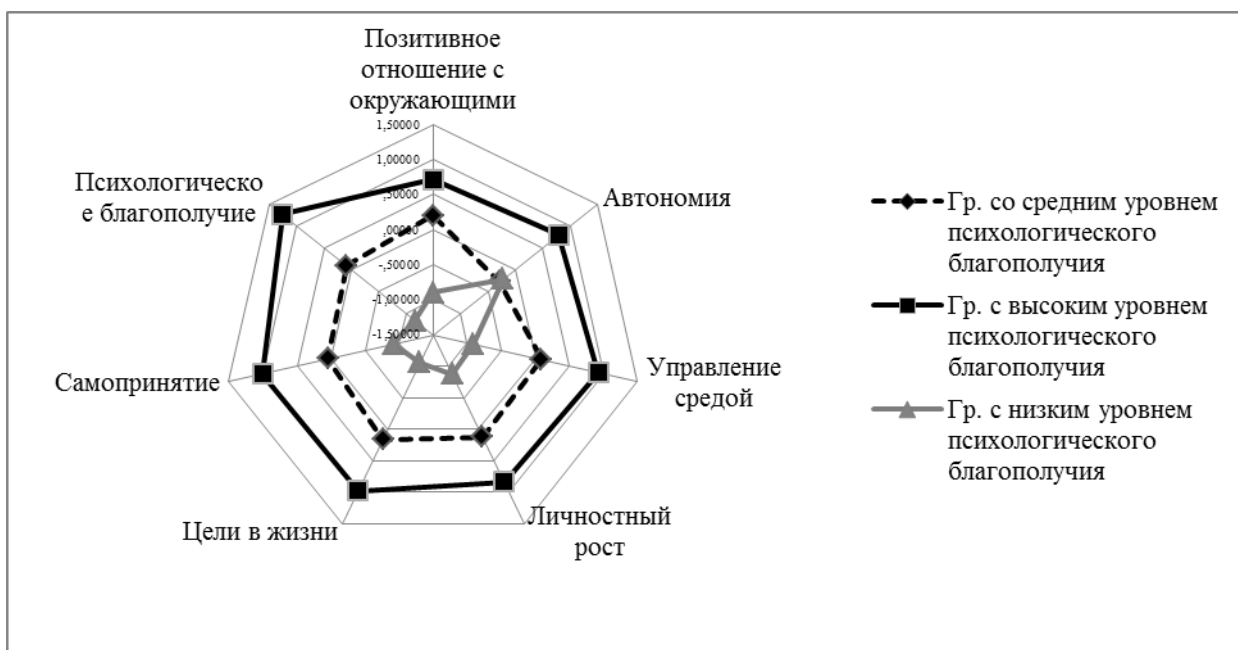


Рис. 1. Результаты кластерного анализа по методу k-средних

У студентов с высоким уровнем все характеристики психологического благополучия выражены на довольно высоком уровне. Обращают на себя внимание студенты со средним и низким уровнями психологического благополучия, у которых автономия как способность к самостоятельности, независимости, свободе и ответственности выражена одинаково, но значительно ниже, чем у группы с высоким уровнем психологического благополучия. Возможно,

чрезвычайно проявленная потребность в автономии у студенчества с низким уровнем психологического благополучия связана с ограничением возможностей в ее удовлетворении в силу сохранившейся материальной, бытовой и др. зависимостей от ближайшего окружения и недостаточной сформированностью внутренней истинной автономии. Однако данное предположение требует уточнения в дальнейших исследованиях.

При сравнении студентов разных условий обучения по принадлежности к определенному кластеру обнаружены статистически значимые различия ($\chi^2=10,182$; $p=0,037$). Оказалось (табл. 2), что среди здоровых студентов смешанного обучения только 16,42% с низким, более половины (56,72%) со средним и более четверти (26,86%) — с высоким уровнем психологического благополучия. Тогда как в двух других группах более трети студентов с низким уровнем и менее половины — со средним уровнем психологического благополучия (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение (число человек и проценты) студентов с высоким, средним и низким уровнем психологического благополучия в зависимости от условий обучения

	Средний уровень психологического благополучия	Высокий уровень психологического благополучия	Низкий уровень психологического благополучия	Всего
Здоровые студенты инклюзивной среды смешанного обучения	38 56,72	18 26,86	11 16,42	67
Здоровые студенты традиционного обучения	25 40,32	16 25,81	21 33,87	62
Студенты с инвалидностью инклюзивной среды смешанного обучения	23 41,07	12 21,43	21 37,5	56
Всего	86	46	53	185

Как показывают результаты обобщенного сравнения психологического благополучия студенческих групп, здоровые студенты традиционного обучения и студенты с инвалидностью смешанного обучения распределились более равномерно по уровню психологического благополучия в отличие от здоровых студентов смешанного обучения, большинство из которых попало в группы с высоким и средним уровнем психологического благополучия.

Далее были проанализированы различия в стратегиях преодоления между студентами с разным уровнем психологического благополучия (табл. 3).

Таблица 3

Стратегии преодоления студентов в зависимости от уровня психологического благополучия

Характеристики	Гр. со средним уровнем психологического благополучия	Гр. с высоким уровнем психологического благополучия	Гр. с низким уровнем психологического благополучия	F	p
Ассертивные действия	18,8±3,2	21,4±3,0	18,6±3,1	12,9	0,000
Вступление в социальный контакт	23,8±3,5	23,5±3,2	21,3±3,1	9,9	0,000
Поиск социальной поддержки	23,9±4,1	24,3±3,9	21,3±3,8	9,3	0,000
Избегание	18±3,9	15,7±3,7	19,6±3,2	14,3	0,000
Непрямые действия	18,3±4	16,4±4,8	18,7±3,8	4,4	0,013
Асоциальные действия	15,6±4,9	13,6±4,8	16,6±4,5	5,0	0,008
Агрессивные действия	18,8±4,8	16,0±5,0	18,6±4,1	5,4	0,005

Примечание. Описательная статистика (среднее ± стандартное отклонение), F — эмпирическое значение дисперсионного анализа, p — уровень статистической значимости. В таблице приведены только те характеристики, по которым получены значимые различия между группами.

Ассертивные действия в большей степени характерны для студентов с высоким уровнем психологического благополучия; поиск социальной поддержки; вступление в социальный контакт — для студентов с высоким и средним уровнями психологического благополучия. Избегание, непрямые, асоциальные и агрессивные действия чаще используются студентами со средним и низким уровнем психологического благополучия (табл. 3). Дифференциация студентов по группам позволила осуществить детальный анализ предпочитаемых стратегий преодоления в зависимости от уровня психологического благополучия. Мы видим, что полученные данные в некоторой степени согласуются с данными сравнения студентов разных условий обучения, которые были представлены выше. Обобщенный анализ показал, что менее конструктивные способы преодоления, такие как непрямые и асоциальные действия, чаще используются студентами традиционного обучения и студентами с низким уровнем психологического благополучия, картина преодолевающего поведения которых пополняется агрессивными действиями и избеганием.

Обсуждение результатов

Как видим, инклюзивная среда смешанного обучения благоприятно влияет на психологическое благополучие здоровых студентов, которые, сталкиваясь с яркими примерами опыта преодоления жизненных трудностей студентов с инвалидностью, обретают способность к соучастию, сопереживанию, что стимулирует более глубокое осознание жизненных целей и смыслов, выстраивание позитивных отношений с другими, использование конструктивных стратегий преодоления. При этом студентам с инвалидностью инклюзивной среды смешанного обучения, так же как и здоровым сверстникам традиционного обучения, характерно целостное восприятие своей жизни и понимание ценности своего существования. Обращает на себя внимание неудовлетворенность собой, «чувство малоценности» у студентов с инвалидностью

(самопринятие). С одной стороны, это стимулирует к достижениям, к развитию компенсаторных функций, с другой — может негативно сказаться на общем уровне психологического благополучия. Г.Н. Эйдельман, Е.А. Сергиенко обратили внимание на значимость самопринятия как личностного ресурса, включающего не только самооценку, но и «сравнения себя со своими сверстниками и с идеальным образом» [12], в повышении психологического благополучия. О значимости самопринятия писали и наши студенты с инвалидностью: *«Психологическое благополучие для меня лично — это гармония внутри. Это когда Вы способны управлять собой, почти как йог: независимо от внешнего мира. Когда Вы способны себя чувствовать небом, свежесвыросшей травинкой или солнцем. И когда у Вас есть врожденная сила отстаивать эту уверенность, а не пытаться себя и свое отношение к миру делить по человеческому клейму. Это когда Вам интересно быть с собой. Интересно, потому как Вы похожи на огромную профессиональную камеру. Она ловит моменты, которые способен заметить только мудрый маленький ребенок. Его мнение не может кардинально поменяться от человеческого взгляда на мир. Поступки — могут, самооценка — тоже. Но не мироощущение. Это и есть для меня психологическое благополучие»* (Полина Козлова).

Самопринятие во многом определяется отношениями с ближайшим окружением: с родными, со сверстниками в студенческой группе, с преподавателями. Прочитав некоторые высказывания наших студентов с инвалидностью. *«Слово “Благополучие” состоит из двух слов: “получать” и “благо”, т.е. получать удовольствие от процесса обучения. Это значит, что должна быть гармония между индивидуальными потребностями и возможностями. Это зависит от преподавателя, который умеет передать свои знания студентам, мотивировать их. От отношений в группе: взаимопомощь, сотрудничество, совместное участие в научных конференциях, досуге — все это оказывает позитивное влияние на личностно-профессиональное развитие»* (Ольга Голубева).

«Для меня психологическое благополучие — это когда учиться комфортно и в удовольствие. Когда изучаемые предметы мне интересны и понятны, как правило, моя заинтересованность предметом и его понимание зависят от манеры преподавания. Если педагог преподает доступным понятным языком, приводит наглядные примеры, при этом постоянно взаимодействует со студентами (например, спрашивает их мнение на тот или иной счет), невозможно остаться равнодушным. Также мне важно наличие свободы в образовательном процессе, она может выражаться, например, в самостоятельном выборе темы для подготовки доклада или в свободном выражении своего мнения, не боясь осуждения. Коротко говоря, я ощущаю психологическое благополучие при условии успеха, отсутствии напряжения в учебном процессе, а также при условии осознания пользы получаемых знаний» (Татьяна Новоселова).

Как видим, самопринятие, занимая одно из важнейших мест в системе характеристик психологического благополучия, обеспечивает целостную Я-концепцию личности [10].

Выводы

1. Инклюзивная дистанционная среда вуза может рассматриваться в качестве составной части смешанного обучения, что предполагает оптимальное, гибкое сочетание дистанционных и традиционных технологий, доступность, включение обучающихся, вне зависимости от наличия у них тех или иных ограничений.

2. Разнообразные компоненты психологического благополучия и стратегии преодоления студентов имеют разную значимость в зависимости от специфики образовательной среды вуза. Способность к усвоению различных видов деятельности, эффективность в преодолении трудностей характерны для студентов двух групп инклюзивной среды смешанного обучения. Цели в жизни в большей степени сформированы у здоровых студентов инклюзивной среды смешанного обучения. Инклюзивная среда смешанного обучения оказалась благоприятной для здоровых и студентов с инвалидностью. Студенты с инвалидностью по уровню психологического благополучия не отличаются от студентов традиционного обучения.

3. Непрямые и асоциальные действия чаще используются студентами традиционного обучения и студентами с низким уровнем психологического благополучия, преодолевающее поведение которых пополняется агрессивными и избегающими способами. Возможно, инклюзивная среда, способствуя развитию эмпатии, толерантности, приобретает характеристики психотерапевтической, понимающей, что препятствует проявлению неконструктивных способов взаимодействия.

4. Особое внимание стоит уделить такой характеристике психологического благополучия студентов с инвалидностью, как самопринятие, что отличает их от здоровых студентов двух групп, более уверенных и принимающих себя со своими достоинствами и недостатками. Адекватная позитивная самооценка, принятие себя, признание своей ценности как личности, вера в свои возможности во многом определяются понимающим и принимающим разнообразие и сложность разных людей ближайшим окружением, что созвучно следующему мнению: *«Психологическое благополучие для меня связано с уверенностью в себе, доброжелательностью, общительностью, попытками найти человеческое в каждом человеке. Достоевский был уверен, что всякий человек сложен и глубок, как море; человек — это тайна, простых людей нет, — утверждал он, — простыми они только кажутся; внешняя простота скрывает внутреннюю сложность. Психологическое благополучие — это понимание внутреннего сложного мира человека»* (Даша Ботонькина).

Таким образом, хочется согласиться с мнением А.А. Марголиса, который, задаваясь вопросом о том, «что смешивает смешанное обучение», отвечает: «По сути, смешанное обучение смешивает прошлое и будущее в образовании» [8, с. 16]. Смешение прошлого и будущего в образовании характерно и при внедрении идей инклюзии в смешанное обучение, которое «смешивает» не только передовые педагогические технологии, но и такие яркие, непохожие и сложные человеческие миры, что становится одним из условий повышения психологического благополучия студенчества.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00904).

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя проекта Иванова Т.Ю.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29–41. doi:10.17759/pse.2018230204
2. Бучацкая М.В., Капранова М.В. Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 63–69. doi: 10.17759/pse.2015200207
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Волкова В.В., Михальчи Е.В. Исследование социального стереотипа и психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с мнениями студентов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2 (36). С. 110–123.
5. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 1. С. 51–73. doi: 10.17853/1994-5639-2019-2- 51-73

6. Новиков В.Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. С. 1–10. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.shtml> (дата обращения: 29.05.2019).
7. Лешер О.В., Деменина Л.В. Инклюзивное обучение студентов университета: комплекс научных подходов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18603> (дата обращения: 24.05.2019).
8. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 5–19. doi:10.17759/pse.2018230301
9. Марголис А.А., Рубцов В.В., Панюкова С.В., Сергеева В.С. Концепция формирования и распространения цифрового контента для высшего инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 102–110. doi:10.17759/pse.2018230211
10. Полякова О.Б. Особенности самопонимания и самопринятия психологов и педагогов // Мир психологии. 2010. № 4 (64). С. 112–119.
11. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
12. Эйдельман Г.Н., Сергиенко Е.А. Роль субъективных факторов в психологическом благополучии молодежи в ситуации профессионального самоопределения [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 50. С. 10. URL: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2016v9n50e/1371-eidelman50e.html> (дата обращения: 29.05.2019).
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
14. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university // Disability & Society. 2017. Vol. 32. № 10. P. 1608–1626. doi:10.1080/09687599.2017.1361812

Psychological Well-being of Students with Disabilities in an Inclusive Blended Learning Environment

Odintsova M.A.,

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, professor of Department "Psychology and pedagogy of distance learning", Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, mari505@mail.ru

Kulyatskaya M.G.,

Psychologist, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kulyatskayamg@gmail.com

The inclusive mixed learning environment is considered as a multifaceted, affordable and flexible system that effectively combines distance and traditional technologies and provides psychological well-being and personality development for all students, regardless of whether they have certain restrictions or not. The article showed the psychological well-being of students with disabilities is determined by environmental (macro factors); socio-psychological (mesofactors); personal characteristics of students, their ability to overcome difficulties (microfactors). It was established that the various components of psychological well-being and students' coping strategies have different significance depending on the specifics of university educational environment. The ability to master various types of activities, effectiveness in coping with difficulties (environmental management) is

typical for students of two groups of an inclusive mixed learning environment. Life goals are more shaped in healthy students in an inclusive mixed learning environment. An inclusive environment has been found to be favorable for healthy and disabled students, who, in terms of their psychological well-being, do not differ from healthy students of traditional learning environment and use less constructive coping strategies to a lesser degree. Particular attention should be paid to such characteristic of psychological well-being of students with disabilities as self-acceptance, which distinguishes them from healthy students of the two groups.

Keywords: psychological well-being, traditional education, distance learning, mixed learning, the university's inclusive environment, students with disabilities, coping strategies.

Funding

This work was supported by RFBR. Project № 19-013-00904.

References

1. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs dlya razvitiya zhiznestoikosti i samoaktivatsii studentov s invalidnost'yu [Educational Environment in University as a Resource for Resilience and Self-Activation in Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no 2, pp. 29–41. doi:10.17759/pse.2018230204. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Buchatskaya M.V., Kapranova M.V. Osobennosti struktury psikhologicheskogo blagopoluchiya uchashchikhsya i studentov razlichnykh napravlenii professional'noi podgotovki [Features of Psychological Well-being Structure in Secondary School Students and Students from Different Areas of Vocational Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 63–69. doi: 10.17759/pse.2015200207. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Vodop'yanova N.E. Psikhodiagnostika stressa [Stress psychodiagnosis]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 336 p.
4. Volkova V.V., Mikhal'chi E.V. Issledovanie sotsial'nogo stereotipa i psikhologicheskogo portreta litsa s OVZ i invalidnost'yu v sootvetstvi s mneniyami studentov [Research of Social Stereotype and Psychological Portrait of a Person with a Disability and Disablement: Student's Point of View]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Moscow City University]. Seriya: Pedagogika i psikhologiya [Series: Pedagogy and Psychology]*, 2016, no. 2 (36), pp. 110–123.
5. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: sotsial'no-psikhologicheskoe blagopoluchie studentov [Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students]. *Obrazovanie i nauka [The Education and Science Journal]*, 2019. Vol. 21. no. 1, pp. 51–73. doi: 10.17853/1994-5639-2019-2- 51-73 (In Russ.).
6. Novikov V.N. Obrazovatel'naya sreda vuza kak professional'no i lichnostno stimuliruyushchii faktor [Electronic resource] [Educational environment of a higher educational institution must be professionally and personally stimulating]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2012, no. 1, pp. 1–10. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml> (Accessed: 29.05.2019). (In Russ.).
7. Leshner O.V., Demenina L.V. Inklyuzivnoe obuchenie studentov universiteta: kompleks nauchnykh podkhodov [Inclusive education of university students: the complex of scientific approaches]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2015, no. 1-1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18603> (Accessed: 24.05.2019).
8. Margolis A.A. Chto smeshivaet smeshannoe obuchenie? [What Kind of Blending Makes Blended Learning?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 5–19. doi:10.17759/pse.2018230301 (In Russ., Abstr. in Engl.).

9. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Panyukova S.V., Sergeeva V.S. Kontsepsiya formirovaniya i rasprostraneniya tsifrovogo kontenta dlya vysshego inklyuzivnogo obrazovaniya [Creating and Promoting Digital Content for Inclusive Higher Education: The Conceptual Framework]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 102–110. doi:10.17759/pse.2018230211 (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Polyakova O.B. Osobennosti samoponimaniya i samoprinyatiya psikhologov i pedagogov [Features of self-understanding and self-acceptance of psychologists and pedagogues]. *Mir psikhologii* [Psychology World], 2010, no. 4 (64), pp. 112–119.
11. Shevelenkova T.D., Fesenko T.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Personal psychological well-being]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2005, no. 3, pp. 95–121.
12. Eidel'man G.N., Sergienko E.A. Rol' sub"ektivnykh faktorov v psikhologicheskom blagopoluchii molodezhi v situatsii professional'nogo samoopredeleniya [Electronic resource] [The role of subjective factors in the psychological well-being of youth in the situation of professional self-determination]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2016. Vol. 9, no. 50, p. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2016v9n50e/1371-eidelman50e.html> (Accessed: 29.05.2019).
13. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow: Smysl, 2001. 365 p.
14. Anabel M., López-Gavira R., Morgado B. How do Spanish disability support offices contribute to inclusive education in the university. *Disability & Society*, 2017. Vol. 32, no. 10, pp. 1608–1626. doi:10.1080/09687599.2017.1361812

Мотивация к получению высшего образования и ее структура

Крушельницкая О.И.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ГАОУ ВО МГИИТ имени Ю.А.Сенкевича, Москва, Россия, okrush@gmail.com

Полевая М.В.,

доктор экономических наук, доцент, заведующая кафедрой «Управление персоналом и психология», ФГБОУ ВО ФУ при Правительстве РФ, Москва, Россия, m-v-p@list.ru

Третьякова А.Н.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ГАОУ ВО МГИИТ имени Ю.А. Сенкевича, Москва, Россия, antoninat@list.ru

Исследовались особенности мотивации получения высшего образования, ведущие мотивы, мотивационная структура. Актуальность исследования определяется влиянием особенностей мотивации на успешность учебы и последующей работы. В исследовании принимали участие студенты первых курсов 12 вузов разных регионов России. N = 559. Использован метод прямого ранжирования. Для оценки относительной значимости мотивов использован анализ таких показателей центральной тенденции, как медиана, мода и среднее арифметическое. Для выявления структуры мотивации к получению высшего образования был использован корреляционный анализ и кластерный анализ. Мотивация к получению высшего образования определена как дальняя, внешняя по отношению к учебной деятельности, антиципирующая мотивация. Наиболее значимыми мотивами являются мотивы обеспечения материального благополучия в будущем, профессионализации, самореализации. Структура мотивации включает два кластера мотивов, которые группируются вокруг мотивов материального благополучия и самореализации, и обособленный мотив профессионализации. Мотивы первого кластера можно обозначить как мотивы социализации. Мотивы второго кластера можно обозначить как мотивы индивидуации.

Ключевые слова: мотивация получения высшего образования, структура мотивации, мотивация студентов, значимые мотивы, индивидуация, социализация.

Для цитаты:

Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 43–57 doi: 10.17759/psyedu.2019110205

For citation:

Krushelnitskaya O.I., Poleyaya M.V., Tret'yakova A.N. Motivation to Higher Education and its Structure [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 2, pp.43–57 doi: 10.17759/psyedu.2019110205. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

В настоящее время все более очевидной становится специфика мотивации получения высшего образования в сравнении с мотивацией профессионального развития и учебной мотивацией.

С одной стороны, на современном этапе развития общества постоянно появляются новые профессии и отмирают старые, быстро меняется спрос на специалистов того или иного профиля подготовки. Болонская система образования предлагает на начальных уровнях высшего образования осуществлять подготовку широкого профиля, а не узкоспециализированную. Это актуализировало проблему мотивации получения высшего образования как такового без отнесения к конкретной профессии. С другой стороны, в современном обществе существует множество удобных и доступных способов удовлетворения познавательной потребности вне рамок системы высшего образования. Высшее образование не является обязательным. Все более очевидным становится, что мотивация получения высшего образования удовлетворяет иные потребности и включает иные мотивы, чем учебная и профессиональная мотивация. Однако вопрос о содержательных составляющих и структуре мотивации получения высшего образования до сих пор остается открытым.

В связи с ростом актуальности и практической значимости темы мотивации к получению высшего образования в России в последние годы стало появляться больше эмпирических исследований на эту тему. Однако до настоящего момента они выполнялись в рамках социологического подхода, без включения в контекст психологических теорий мотивации. Каждый из исследователей составлял и использовал собственный список мотивов. Теоретические основания выделения составляющих не эксплицировались авторами. Исследования проводились в основном с помощью метода анкетирования с единичным или множественным выбором из заданного списка. Результаты исследований, как правило, представляют собой ранжированный по значимости список мотивов. На основании сравнения результатов исследований за последние пять лет можно утверждать, что ведущим мотивом получения высшего образования для современного студенчества является мотив материального благополучия (высокая зарплата, хорошо оплачиваемая работа и пр.). Кроме того, высоко значимыми для многих студентов являются такие мотивы, как: самореализация (работа по интересам и склонностям) и профессионализация (стать квалифицированным специалистом, компетентным работником) [1; 2; 3; 6; 7; 8; 10; 16; 19; 21]. Мотив получения диплома об окончании вуза в настоящее время имеет высокую значимость лишь для студентов заочной формы обучения [7; 15].

Необходимо отметить, что особое уважение и интерес к конкретным данным, которым отдается приоритет перед теориями, а также ориентация на решение конкретных практических задач не являются специфической особенностью исследований мотивации в России, а являются проявлением общемировой тенденции, которая отражается во многих исследованиях последних лет [22; 23; 24; 26; 27; 28; 29; 30; 31]. В качестве представителя такого подхода назовем Дэвида Кембера, который прямо заявил, что его исследования начались из-за явной неудовлетворенности стандартной теоретической интерпретацией мотивации к получению высшего образования [25]. Возможно, такой эмпиризм является вынужденным. Современную психологию мотивации трудно представить себе как целое, поскольку она включает ряд автономных направлений и теоретических подходов.

Теоретическими основаниями нашего исследования являются: деятельностная теория мотивации [11; 12; 13], иерархическая модель потребностей человека А. Маслоу [17], динамический подход к исследованию личности [5], системный подход [14].

Основу наших представлений об особенностях мотивации к получению высшего образования составили следующие положения деятельностного подхода об особенностях человеческой мотивации. Мотивация человека имеет социальное происхождение; опосредована интеллектом, речью, сознанием; направлена на отдаленные цели; имеет иерархический характер; деятельность полимотивирована. Базовые потребности используются для формирования новых мотивационных отношений.

Рассмотрим подробнее положение о полимотивированности человеческой деятельности, имеющее особое значение для нашей работы. Д.А. Леонтьев, в частности, писал: «...в одном мотиве опредмечиваются, как правило, несколько потребностей в разной степени. Благодаря этому смысл мотива является сложносоставным и задается его связями с разными потребностями» [11, с. 5]. То есть один мотив может «работать» на удовлетворение нескольких потребностей, хотя и не в равной мере. Например, мотив достижения материального благополучия, очевидно, в первую очередь призван обеспечить удовлетворение базовых потребностей низших уровней по А. Маслоу. В то же время в современном обществе материальное благополучие тесно связано с высоким социальным статусом (удовлетворяя тем самым потребность в уважении), а также возможностями удовлетворения эстетических потребностей и потребности в самореализации. Мотив профессионализма в зависимости от социальных условий и других факторов может «работать» как на удовлетворение потребности в самореализации, так и на удовлетворение потребностей низшего уровня (в обществе, где высококвалифицированный труд высоко оплачивается), на удовлетворение потребности в уважении (если этот труд уважается). У каждого человека относительный вес каждой из потребностей в конкретном мотиве будет индивидуальным, в зависимости от его личностных особенностей. Что касается социальных групп, относительный вес каждой потребности в конкретном мотиве будет зависеть преимущественно от особенностей группы и социальных характеристик общества в целом.

Характерные системообразующие особенности мотивации к получению высшего образования в нашем понимании состоят в том, что она является дальней, внешней по отношению к учебной деятельности, антиципирующей мотивацией.

Понятие дальней мотивации мы используем в значении, которое введено Б.М. Тепловым. Он, в частности, писал: «Отношение человека к деятельности, а, следовательно, и то, как он выполняет ее, в сильной мере определяется тем, насколько далеко видит он перспективу стоящих перед ним задач. Если мотивы деятельности человека определяются не только ближайшими, но и более отдаленными, большими, принципиальными задачами, мы говорим о далекой мотивации деятельности» [20, с. 203]. Мотивация к получению высшего образования является дальней мотивацией, поскольку ее составляющие основаны на субъективных представлениях студентов о том, какую роль в их будущей жизни будет играть факт наличия или отсутствия у них высшего образования.

Дальний характер мотивации к получению высшего образования является ее важным достоинством. «При короткой мотивации подчас даже незначительные трудности вызывают у человека желание уйти от них, сменить деятельность, поискать профессию более простую. Только дальняя мотивация создает то отношение к труду, для которого характерны настойчивость, воля и упорство в преодолении трудностей...» [14, с. 206]. Естественно, из этого не следует, что одной дальней мотивации достаточно для эффективного протекания деятельности. Короткая и дальняя мотивация, внешняя и внутренняя мотивация должны дополнять и поддерживать друг друга.

Мотивация получения высшего образования является внешней по отношению к учебной деятельности в том значении, какое понятие внешней мотивации имеет в деятельностном подходе, то есть в смысле несовпадения цели и мотива деятельности. Мотивация к получению высшего образования обусловлена той пользой, которую может получить субъект от использования отчуждаемых продуктов этой деятельности.

Для лучшего понимания особенностей мотивации к получению высшего образования как отдельного вида мотивации важны положения динамического подхода, которые касаются значения антиципации и мотивационного опосредствования как психологических механизмов, реализующих предсказание. Антиципация относится к предсказанию причинно-следственных связей между жизненными событиями. Мотивационное опосредствование предполагает наделение особым смыслом новой реальности, пока еще представленной лишь ментально. Мотивационное

опосредствование как механизм состоит в том, что ожидаемые достижения (или предполагаемые неудачи) антиципируются не только как когнитивные конструкты в виде образов, схем, моделей, но и приобретают особую ценность для субъекта, мера которой определяется им самим. Таким образом, мотивационное опосредствование как механизм проявления активности субъекта обнаруживает себя в преобразовании внутреннего мира, в саморегуляции одной из наиболее устойчивых личностных систем — системы мотивов [5].

Эмпирическое исследование

Цель исследования — изучение структуры мотивации к получению высшего образования.

Задачи исследования:

- получить эмпирические данные об относительной значимости мотивов, выявить наиболее значимые мотивы к получению высшего образования у современных первокурсников (мотивационное ядро);
- эмпирически выявить структуру мотивации к получению высшего образования.

Гипотеза исследования — структуру мотивации к получению высшего образования составляют группы мотивов, организованные в кластеры вокруг наиболее значимых мотивов: материального благополучия, профессионализации, самореализации. В одну группу объединяются мотивы, которые имеют в основе одну и ту же потребность (преимущественно перед другими потребностями).

Методы и методики исследования

В исследовании принимали участие студенты первых курсов очной формы обучения 12 вузов и их филиалов разных регионов России следующих направлений подготовки: образование и педагогические науки; информационная безопасность; политология; сельское, лесное и рыбное хозяйство; сервис и туризм; фундаментальная медицина; экономика и управление; юриспруденция, ядерная энергетика и теплофизика. N = 559.

Исследование проводилось на протяжении двух лет в марте — мае 2016–2017 гг. (второй семестр обучения) во время занятий в учебных группах в анонимной форме. Пол и возраст испытуемых в рамках данного исследования не отслеживались в соответствии с предположением, что они обычны для соответствующих направлений обучения.

Был использован метод прямого ранжирования.

На первом этапе нами был составлен предварительный список дальних мотивов, которые могут являться значимыми для большинства современных студентов, получающих высшее образование в очной форме. Формулировки для списка мотивов подбирались так, чтобы они были ориентированы на дальнюю антиципирующую мотивацию, а также чтобы были представлены все уровни потребностей по А. Маслоу. При этом учитывалось, что один и тот же мотив может опредмечивать несколько потребностей (положение о полимотивированности человеческой деятельности). В результате были сформулированы 12 утверждений, каждое из которых является вариантом ответа на вопрос «Для чего Вы получаете высшее образование?»:

- пожить свободной студенческой жизнью;
- стать профессионалом, который может гордиться результатами своей работы;
- повысить свой общекультурный уровень, расширить кругозор;
- выработать самостоятельный взгляд на вещи, собственное мировоззрение;
- получить больше возможностей для самореализации;
- стать руководителем и иметь власть;
- обеспечить себе материальное благополучие в будущем;
- всегда быть востребованным на рынке труда;

- стать своим в кругу людей, которые мне интересны и приятны;
- стать уважаемым человеком, повысить свой социальный статус;
- воплотить надежды моих родных, реализовать их ожидания;
- в наше время не иметь диплома о высшем образовании неприлично.

(Далее в тексте будут использоваться сокращенные формулировки этих утверждений).

Каждый студент получал набор из 12 карточек с утверждениями из вышеприведенного списка (без маркера, цифрового или буквенного). Инструкция давалась преподавателем в устной форме: «Вопрос, на который Вы отвечаете — “Для чего Вы получаете высшее образование”. Ваша задача — разложить карточки с ответами по степени важности (значимости) лично для вас. Сначала выбираете карточку, на которой написано самое важное лично для вас. Она получит первый ранг. Затем вы выбираете второе по важности утверждение. Так вы ранжируете все карточки. Запишите под номерами от 1 до 12 тот список, который у вас получился».

Собранные результаты заносятся в базу данных, где каждому мотиву ставилась в соответствие совокупность полученных ранговых значений.

Для оценки относительной значимости мотивов был использован анализ таких показателей центральной тенденции, как медиана, мода и среднее арифметическое.

Для выявления структуры мотивации к получению высшего образования был использован корреляционный анализ (корреляция τ -Кендалла) и кластерный анализ (метод средней связи, метрика расстояния — Блок (метрика города)). Эти два метода использовались параллельно, поскольку известно, что одна только корреляционная матрица не является достаточным основанием для значимых выводов относительно входящих в нее коэффициентов корреляции. Есть вероятность того, что часть корреляций будет получена случайно, независимо от того, существует ли связь между переменными на самом деле. Способом решения проблемы является параллельное использование корреляционного и кластерного анализа [18].

Обработка осуществлялась в программе SPSS Statistics 17.0.

Результаты исследования

Результаты исследования значимости мотивов получения высшего образования для современных первокурсников представлены в таблице 1.

Таблица 1

Значимость мотивов получения высшего образования. Ранги мотивов

Меры центральной тенденции	свободная студенческая жизнь	профессионализм	общекультурный уровень	самостоятельный взгляд	самореализация	руководство и власть	материальное благополучие	востребованность на рынке труда	свой в кругу интересных людей	социальный статус	надежды родных	без диплома неприлично
Медиана	10	3	5	6	5	8	3	6	9	7	8	11
Мода	12	1	3	5	3	10	1	4	10	8	11	12

Выборочн. среднее	8,86	3,98	5,27	6,02	4,84	7,42	3,78	5,89	8,26	6,32	7,48	9,82
-------------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Наиболее значимыми мотивами к получению высшего образования для первокурсников являются мотивы материального благополучия и профессионализма (медиана — 3). Второе место по уровню значимости заняла пара мотивов: получение больших возможностей для самореализации и повышение общекультурного уровня (медиана — 5). Наименее значимыми оказались мотивы свободной студенческой жизни (медиана — 10) и «в наше время не иметь диплома о высшем образовании неприлично» (медиана — 11).

Корреляционный анализ позволил выделить статистически значимые положительные и отрицательные связи между отдельными мотивами и группами мотивов.

Обнаружены две группы мотивов, связанных высокосignificantными положительными корреляциями (рис. 1). В первую группу входят мотивы: получить больше возможностей для самореализации, выработать самостоятельный взгляд на вещи, повысить общекультурный уровень. К этой группе примыкает мотив «пожить свободной студенческой жизнью». Во вторую группу входят мотивы: материальное благополучие, руководство и власть, социальный статус, востребованность на рынке труда. К этой группе примыкает мотив «воплотить надежды моих родных». Три мотива не имеют положительных корреляционных связей с другими. Это мотивы: стать профессионалом, стать своим в кругу интересных людей, не иметь диплома неприлично.

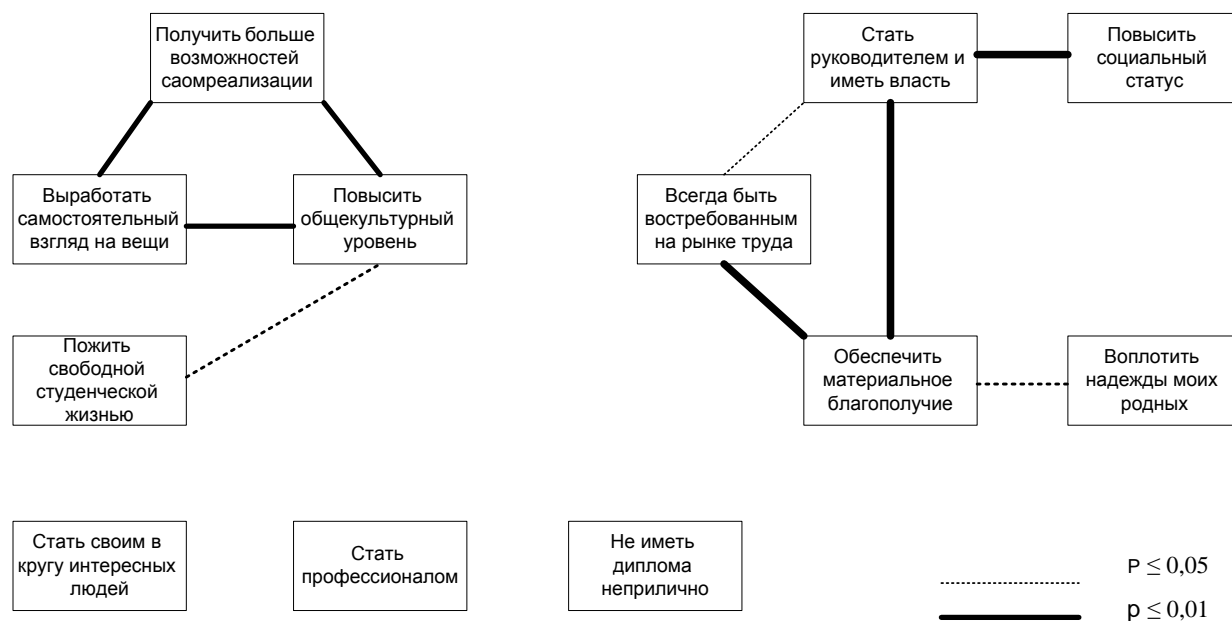


Рис. 1. Статистически значимые положительные связи между мотивами

Отрицательных высокосignificantных корреляционных связей между мотивами больше, чем положительных (рис. 2). Эти корреляции связывают между собой те же две группы мотивов: самореализация, повышение общекультурного уровня, самостоятельный взгляд на вещи и свободная студенческая жизнь, с одной стороны, и материальное благополучие, востребованность на рынке труда, социальный статус, руководство и власть, надежды родных — с другой стороны.

Каждый мотив одной группы связан высокосignимой отрицательной корреляционной связью с каждым мотивом другой группы. Единственное отступление — мотив «пожить свободной студенческой жизнью» связан с мотивом «стать руководителем и иметь власть» не высокосignимой, а просто статистически значимой отрицательной корреляцией.

Мотив профессионализма имеет статистически высокосignимые отрицательные связи с мотивами: материальное благополучие, пожить свободной студенческой жизнью, не иметь диплома неприлично.

Мотив «стать своим в кругу интересных людей» имеет статистически высокосignимые отрицательные связи с мотивами: материальное благополучие, востребованность на рынке труда, руководство и власть, не иметь диплома неприлично.

Мотив «не иметь диплома неприлично» имеет статистически высокосignимые отрицательные связи с мотивами: выработать самостоятельный взгляд на вещи, руководство и власть, профессионализм, стать своим в кругу интересных людей.

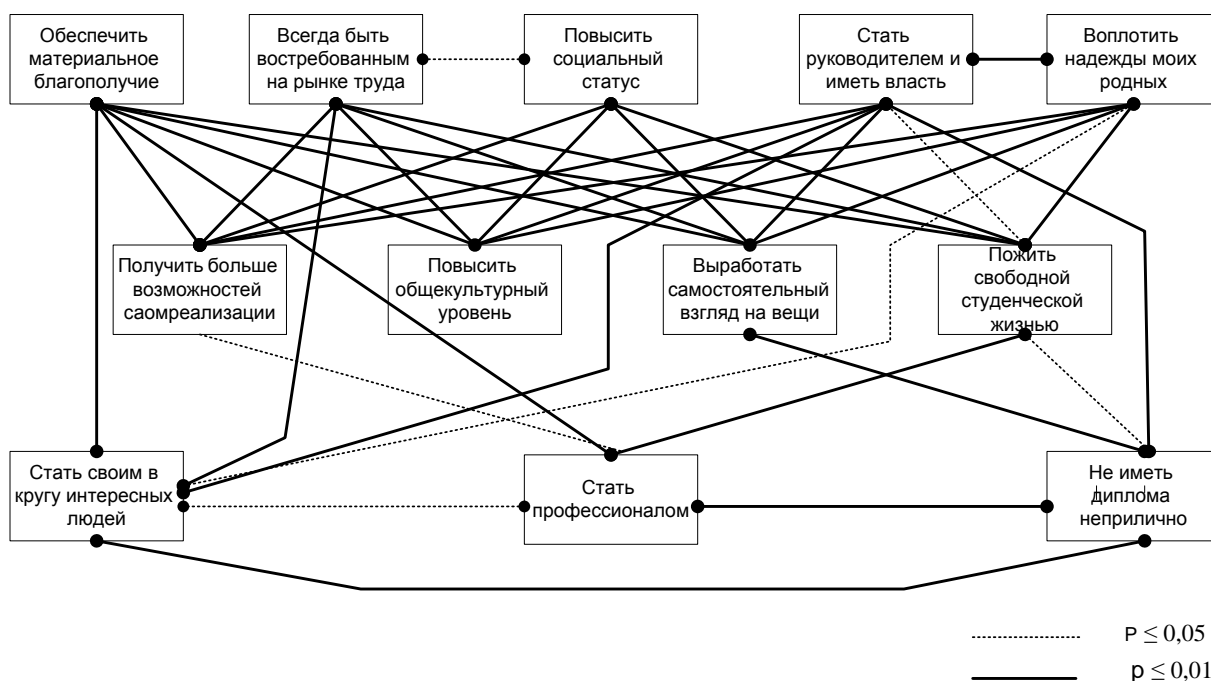


Рис. 2. Статистически значимые отрицательные связи между мотивами

Кластерный анализ позволил выделить два больших кластера мотивов, каждый из которых, в свою очередь, содержит по два малых кластера более тесно сплоченных мотивов и несколько мотивов, к ним примкнувших (рис. 3).

Первый большой кластер содержит тесно связанные мотивы: общекультурный уровень и самостоятельный взгляд на вещи. К ним примыкает мотив самореализации, на следующем шаге примыкает мотив «стать своим в кругу интересных людей». И, наконец, на следующем шаге к ним примыкает маленький кластер из двух тесно связанных мотивов: свободная студенческая жизнь, не иметь диплома неприлично.

Основу второго большого кластера составляют два малых. Один из них объединяет материальное благополучие и востребованность на рынке труда. Второй — руководство и власть,

социальный статус. На следующем шаге к ним присоединяется мотив «надежды родных». И на последнем шаге — мотив профессионализма.

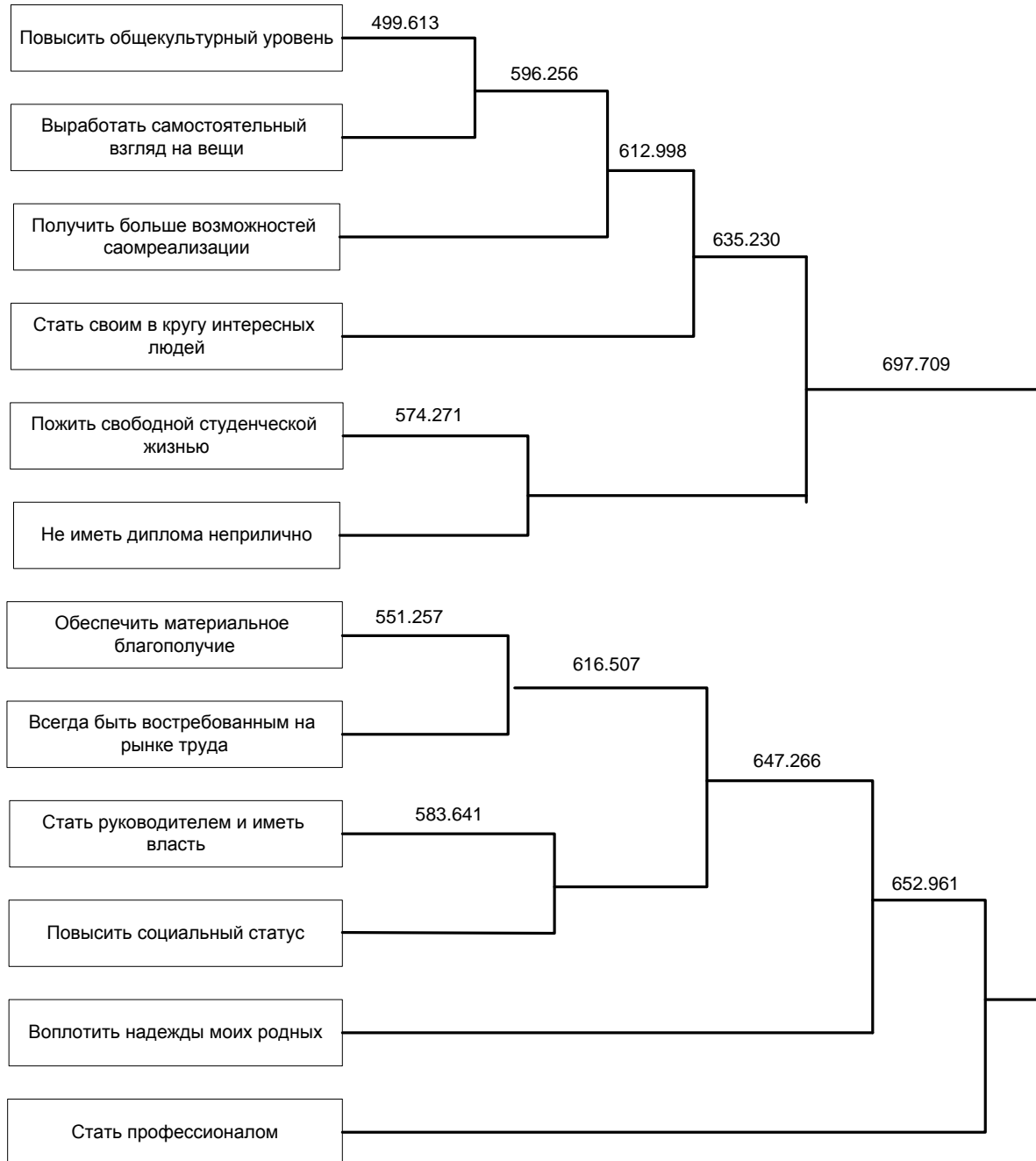


Рис. 3. Дендрограмма мотивов к получению высшего образования

Анализ результатов

Сопоставление результатов прямого ранжирования, корреляционного и кластерного анализа позволяют частично подтвердить гипотезу о наличии в структуре мотивации получения

высшего образования нескольких кластеров, группирующихся вокруг наиболее значимых мотивов и объединяющих мотивы, имеющие в основе одну и ту же потребность.

С одной стороны, все три наиболее значимых мотива не имеют положительных корреляций между собой, но имеют высокосignификантные отрицательные корреляции. С другой стороны, только про два высокосignификантных мотива из трех действительно можно сказать, что они группируют вокруг себя мотивы более низкого уровня значимости (мотивы материального благополучия и самореализации). Мотив профессионализма по результатам кластерного анализа занимает обособленное положение, а его присоединение ко второму кластеру на последнем шаге не позволяет сделать вывод о его реальной включенности в данный кластер. Тем более что его обособленность от мотивов второго кластера подтверждается результатами корреляционного анализа.

Мотив материального благополучия получил в нашем исследовании ранг высокосignификантного, что соответствует результатам, полученным другими авторами [1; 2; 6; 16]. Он входит в кластер, куда помимо него вошли мотивы востребованности на рынке труда, стать руководителем и иметь власть, повысить свой социальный статус и примыкающий к ним мотив «воплотить надежды родных». Результаты кластерного анализа в основном подтверждаются результатами корреляционного анализа. Совокупность мотивов в этом кластере позволяет предположить его ориентацию на социализацию личности. Под социализацией понимается процесс приспособления, адаптации личности в социальной среде, а также достижения высоких позиций в социуме. Студенты, у которых преобладают мотивы данного кластера, воспринимают высшее образование как социальный лифт, как средство продвижения в обществе.

Мотив самореализации в данном исследовании также вошел в число высокосignификантных. Это соответствует результатам, полученным в исследовании Д.Л. Константиновского [6] и в наших предыдущих исследованиях. В исследованиях других авторов его значимость не исследовалась. Он входит в кластер, куда помимо него входят мотивы повышения общекультурного уровня и выработки самостоятельного взгляда на вещи. Данный кластер ориентирован скорее на индивидуацию. Под индивидуацией понимается процесс, в котором реализуются индивидуальные задатки и уникальные особенности человека. К этому кластеру примыкает мотив «стать своим в кругу интересных людей», однако это не вполне подтверждается результатами корреляционного анализа.

Мы предполагали, что мотив профессионализма, получающий высокий ранг в опросах о мотивации получения высшего образования, также станет основой некой группы мотивов, что он будет иметь некоторую «поддержку» в мотивационной структуре. Например, он мог бы положительно коррелировать с мотивом повышения социального статуса, как, впрочем, и с другими мотивами. Однако этого не происходит. Мотив профессионализма не имеет положительных корреляционных связей и чрезвычайно слабо связан с кластером социализации. При этом он связан высокосignификантной отрицательной корреляцией с мотивом материального благополучия. Обособленное положение мотива профессионализма можно объяснить тем, что для первокурсников очной формы обучения (вчерашних выпускников средних школ) он еще не имеет смыслового наполнения и относится к категории «только знаемых». Студенты знают, что высшее образование получают для того, чтобы стать профессионалами. Что факт наличия высшего образования поощряется обществом. Однако они не представляют, что такое быть профессионалом, какая реальность стоит за этими словами. Возможно, студенты начинают понимать, что не только востребованность, престижность и доходность профессии нестабильны в современном обществе, но и сама профессия может совершенно исчезнуть в течение достаточно короткого промежутка времени. Кроме того, они не могут не замечать, что в современных условиях в России профессиональное образование, полученное в вузе, не является гарантией социального продвижения и материального благополучия.

Определенного положения в структуре мотивов не имеют следующие мотивы: пожить свободной студенческой жизнью, не иметь диплома неприлично, воплотить надежды родных, стать своим в кругу интересных людей. Вероятно, эти мотивы не актуальны в настоящее время.

Можно предположить, что выявленная нами структура мотивации может изменяться в период (и вследствие) обучения студентов в вузе. В пользу этого предположения свидетельствует то, что в работе И.А. Горьковой, А.А. Бакановой у магистров мотив материального благополучия вообще не выявлен среди ведущих мотивов получения образования [4]. Изменение относительной значимости мотивов в период обучения в вузе от первого к выпускному курсу бакалавриата, которое мы зафиксировали [9], в конечном счете также может привести к изменению структуры. Однако понимание структуры мотивации именно в начальный период обучения, с нашей точки зрения, чрезвычайно важно, так как позволяет улучшать процесс обучения. В целом, проблема мотивации к получению высшего образования и ее структуры нуждается в дальнейших исследованиях.

Выводы

Наиболее значимыми мотивами получения высшего образования являются мотивы обеспечения материального благополучия в будущем, профессионализации, самореализации.

Структура мотивации получения образования включает два кластера мотивов, которые группируются вокруг мотивов материального благополучия и самореализации, и обособленный мотив профессионализации.

Мотивы первого кластера (материальное благополучие, востребованность на рынке труда, руководство и власть, социальный статус) можно обозначить как мотивы социализации. Мотивы второго кластера (самореализация, общекультурный уровень, самостоятельный взгляд на вещи) можно обозначить как мотивы индивидуации. Можно говорить, условно, о двух больших группах первокурсников с различной мотивацией, наличие которых стоит учитывать в учебном процессе.

Мотив профессионализации, выделяемый студентами как значимый, «не поддерживается» другими мотивами, вероятно, не имеет в их сознании достаточного смыслового наполнения. Им не вполне ясно, каким образом их способность выполнять высококвалифицированную работу будет влиять на удовлетворение их потребностей. Вследствие этого мотив профессионализма не может полноценно выполнять функцию побуждения к деятельности получения высшего образования, по крайней мере, в начальный период обучения в вузе.

Значение для теории и практики

Выделены особенности мотивации к получению высшего образования как особого вида мотивации, а также наиболее значимые мотивы получения высшего образования для современных первокурсников. Показано, что мотивация к получению высшего образования имеет определенную структуру. Выделены кластеры мотивов получения высшего образования. Выявлена обособленность мотива профессионализации в структуре мотивации получения высшего образования.

То, что мотив профессионализации не выполняет полноценно функцию побуждения к получению высшего образования, может быть одной из причин снижения профессионализма и квалификации выпускников вузов. В связи с этим встают задачи дальнейшего исследования того, как студенты понимают профессионализм, осознают его значимость и необходимость профессионализации; разработки путей повышения смыслового наполнения этого мотива.

Высшее образование в нашей стране получает большой процент молодежи. Чтобы этот этап был пройден успешно, при его организации необходимо учитывать не только запросы

общества, но знать и понимать особенности мотивации молодежи к получению высшего образования, учитывать структуру этой мотивации. Это позволит вести адекватную профориентационную работу, начиная с выбора уровня профессионального образования и направления подготовки, и далее — на всем протяжении обучения студентов в вузах. Итогом такой работы должно стать повышение процента трудоустроившихся в соответствии с полученной специальностью, повышение успешности и общественной полезности профессиональной деятельности выпускников вузов, с одной стороны, и уровня их субъективной удовлетворенности своим положением в обществе — с другой стороны.

Литература

1. *Беляева О.С.* Динамика мотивации получения высшего образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2013. № 4. С. 23–25.
2. *Виштак О.В.* Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // *Социологические исследования*. 2003. № 2. С. 135–138.
3. *Гладкая И.В.* Мотивация и мотивы получения высшего профессионального образования современными студентами // *Вестник ТОГИРРО*. 2012. № 1. С. 66–74.
4. *Горьковая И.А., Баканова А.А.* Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов // *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20. № 1. С. 5–14.
5. *Журавлев А.Л., Харламенкова Н.Е.* Динамический подход к исследованию психологии личности // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2017. Т. 2. № 1. С. 5–23.
6. *Константиновский Д.Л.* Новая молодежь в новой реальности образования // *Образование и науки в России: состояние и потенциал развития. Сборник научных трудов*. М.: Центр социологических исследований, 2016. С. 106–162.
7. *Крушельницкая О.И.* О мотивации студентов заочной формы обучения к получению высшего образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2016. № 2. С. 36–42.
8. *Крушельницкая О.И., Полевая М.В.* Зависимость мотивации первокурсников от направления подготовки // *Высшее образование в России*. 2017. № 12. С. 35–45.
9. *Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н.* Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // *Высшее образование в России*. 2017. № 2. С. 70–77.
10. *Курбатова Л.Н.* Роль высшего образования в структуре жизненных ценностей современных студентов // *Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований*. 2013. № 1. С. 130–135.
11. *Леонтьев Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2016. № 2. С. 3–18.
12. *Леонтьев Д.А.* Системно-смысловая природа и функция мотива // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 1993. № 2. С. 73–82.
13. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1999.
14. *Ломов Б.Ф.* Психическая регуляция деятельности. Избранные труды. М.: «Институт психологии РАН», 2006. 624 с.
15. *Лушкина С.А., Боровик О.В.* Невербальная оценка мотивации студентов при получении заочного образования // *Бюллетень научных работ Брянского филиала МИИТ*. 2012. № 2 (2). С. 96–100.
16. *Миляева Л.Г., Булгакова В.В.* Анализ мотивационных приоритетов потребителей образовательных услуг [Электронный ресурс] // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 13. С. 3976–3980. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85796> (дата обращения: 10.01.2018)

17. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
18. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. 392 с.
19. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. 11–12. Вып. 21. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.
20. Теплов В.М. Психология: Учебник для средней школы. 5-е изд. М.: Учпедгиз, 1951. 259 с.
21. Шуляева В.И. Мотивация студентов-заочников в малых городах: необходимость изучения // Вестник Удмуртского университета. 2007. № 3. С. 155–162
22. Bruinsma M. Motivation, cognitive processing and achievement in higher education // Learning and instruction. 2004. Vol. 14. № 6. P. 549–568.
23. Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education // Personality and Individual differences. 2000. Vol. 29. № 6. P. 1057–1068.
24. Haggis T. Meaning, identity and 'motivation': expanding what matters in understanding learning in higher education? // Studies in Higher Education. 2004. Vol. 29. № 3. P. 335–352.
25. Kember D. Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education. Springer Science+Business Media, 2016.
26. Kyndt E., Coertjens L., Van Daal T., Donche V., Gijbels D., Van Petegem P. The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study // Learning and Individual Differences. 2015. Vol. 39. P. 114–123.
27. Lin Y.G., McKeachie W.J., Kim Y.C. College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning // Learning and individual differences. 2003. Vol. 13. № 3. P. 251–258.
28. Liu O.L., Bridgeman B., Adler R.M. Measuring learning outcomes in higher education: Motivation matters // Educational Researcher. 2012. Vol. 41. № 9. P. 352–362.
29. Sogunro O.A. Motivating factors for adult learners in higher education // International Journal of Higher Education. 2015. Vol. 4. № 1. P. 22–37.
30. Valle A., Núñez J.C., Cabanach R.G., Rodríguez S., Rosário P., Inglés C.J. Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education // Educational Psychology. 2015. Vol. 35. № 5. P. 634–650.
31. Wlodkowski R.J., Ginsberg M.B. Diversity & Motivation: Culturally Responsive Teaching // Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., San Francisco, 1995.

Motivation to Higher Education and its Structure

Krushelnitskaya O.I.,

*Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Moscow State Institute for the Industry of Tourism
n. a. Yu.A. Senkevich. Moscow, Russia, okrush@gmail.com*

Polevaya M.V.,

*Doctor of economics, Cand. Sci. (Psychology), Head of the department «Personnel management
and psychology», Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia, m-v-p@list.ru*

Tret'yakova A.N.,

*Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Moscow State Institute for the Industry of Tourism
n. a. Yu.A. Senkevich. Moscow, Russia, antoninat@list.ru*

Features of motivation for obtaining higher education, leading motives, motivational structure are investigated. The relevance of the research is determined by the influence of the motivation peculiarities on the success in studies educational activities and subsequent work. The students of the first courses of full-time education of 12 universities of different regions of Russia took part in the research. N = 559. The analysis of such indicators of central tendency as median, mode and arithmetic mean was used to assess the relative importance of motives. Correlation analysis and cluster analysis were used to identify the structure of motivation for obtaining higher education. Motivation for obtaining higher education was defined as a distant, external to the training activity, an anticipatory motivation. The motives for ensuring material well-being in the future, professionalization, self-realization are the most significant. The structure of motivation includes two clusters of motives that are grouped around the motives of material well-being and self-realization, and a separate motive of professionalization. The motives of the first cluster can be marked as motives for socialization. Motives of the second cluster can be marked as motivation for individuation.

Keywords: motivation for obtaining higher education, structure of motivation, motivation of students, significant motives, individuation, socialization.

References

1. Belyaeva O.S. Dinamika motivatsii polucheniya vysshego obrazovaniya [Dynamics of motivation of higher education]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* [*Alma Mater (Bulletin of high school)*], 2013, no. 4, pp. 23–25.
2. Vishtak O.V. Motivatsionnye predpochteniya abiturientov i studentov [Motivation preferences of school leavers and university students]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [*Sociological research*], 2003, no. 2, pp. 135–138.
3. Gladkaya I.V. Motivatsiya i motivy polucheniya vysshego professional'nogo obrazovaniya sovremennymi studentami [Motivation and motives of higher education of modern students]. *Vestnik TOGIRRO* [*Bulletin of the Tyumen region state Institute of regional education development*], 2012, no. 1, pp. 66–74.
4. Gor'kovaya I.A., Bakanova A.A. Rol' motivatsionno-smyslovogo komponenta polucheniya obrazovaniya v formirovanii kompetentnosti magistrov-psikhologov [The Role of Motivational and Meaning Component of Education in the Formation of Competence of Masters Psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2015. Vol. 20, no. 1, pp. 5–14. (In Russ., Abstract in Eng.).
5. Zhuravlev A.L., Kharlamenkova N.E. Dinamicheskii podkhod k issledovaniyu psikhologii lichnosti [The dynamic approach to the personality's psychology research]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [*Institute of Psychology RAS*], 2017. Vol. 2, no. 1, pp. 5–23.
6. Konstantinovskii D.L. Novaya molodezh' v novoi real'nosti obrazovaniya [New youth in a new reality of education]. *Obrazovanie i nauki v Rossii: sostoyanie i potentsial razvitiya. Sbornik nauchnykh trudov* [*Education and science in Russia: status and development potential. Collection of proceedings*]. Moscow: Tsentr sotsiologicheskikh issledovaniy, 2016, pp. 106–162.
7. Krushelnitskaya O.I. O motivatsii studentov zaочноi formy obucheniya k polucheniyu vysshego obrazovaniya [On motivation of students of postal tuition form of study for receiving higher education]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* [*Alma Mater (Bulletin of high school)*], 2016, no 2, pp. 36–42.

8. Krushel'nitskaya O.I., Polevaya M.V. Zavisimost' motivatsii pervokursnikov ot napravleniya podgotovki [Dependence of the motivation of first-year students on the direction of training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2017, no. 12, pp. 35–45.
9. Krushel'nitskaya O.I., Tret'yakova A.N. Motivatsiya polucheniya vysshego obrazovaniya u studentov pervogo i vypusknogo kursov (sravnitel'nyi analiz) [Motivation to receive higher education: the results of student poll (comparative analysis)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2017, no. 2, pp. 70–77.
10. Kurbatova L.N. Rol' vysshego obrazovaniya v strukture zhiznennykh tsennostei sovremennykh studentov [The role of higher education in the structure of values of modern students]. *Sovremennoe obshchestvo: voprosy teorii, metodologii, metody sotsial'nykh issledovaniy* [Contemporary society: issues of theory, methodology, methods of social research], 2013, no. 1, pp. 130–135.
11. Leont'ev D.A. Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivatsii [Leontiev's concept of motive and the issue of the quality of motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 2016, no. 2, pp. 3–18.
12. Leont'ev D.A. Sistemno-smyslovaya priroda i funktsiya motiva [System-semantic nature and function of the motive]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 1993, no. 2, pp. 73–82.
13. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Psychology of meaning. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1999.
14. Lomov B.F. Psikhicheskaya regulyatsiya deyatel'nosti. Izbrannye trudy [Psychic regulation of activities. Selected works]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2006. 624 p.
15. Milyaeva L.G., Bulgakova V.V. Analiz motivatsionnykh prioriteto potrebiteli obrazovatel'nykh uslug [Elektronnyi resurs] [Analysis of motivational priorities of consumers of educational services]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»* [Scientific and methodical electronic magazine "Concept"], 2015. Vol. 13, pp. 3976–3980. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85796>. (Accessed: 10.01.2018)
16. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 352 p. (In Russ.).
17. Lushkina S.A., Borovik O.V. Neverbal'naya otsenka motivatsii studentov pri poluchenii zaочноgo obrazovaniya [Non-verbal assessment of students' motivation when receiving distance education]. *Byulleten' nauchnykh rabot Bryanskogo filiala MIIT* [Bulletin of scientific works of the Bryansk branch of Engineering], 2012, no. 2 (2), pp. 96–100.
18. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. Saint-Petersburg: Rech', 2004. 392 p.
19. Sobkin V.S., Tkachenko O.V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. 11–12. Vyp. 21. [Student of pedagogical University: vital and professional prospects. Works on sociology of education. Vol. 11–12, issue 21.]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2007. 200 p.
20. Teplov V.M. Psikhologiya: Uchebnik dlya sred. shkoly [Psychology: A textbook for mediums. schools]. Moscow: Uchpedgiz, 1951. 259 p.
21. Shilyaeva V.I. Motivatsiya studentov-zaochnikov v malykh gorodakh: neobkhodimost' izucheniya [Motivation of students in small cities: necessity of studying]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta* [Bulletin of Udmurt University], 2007, no. 3, pp. 155–162. (In Russ.).
22. Bruinsma M. Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and instruction*, 2004. Vol. 14, no. 6, pp. 549–568.

23. Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 2000. Vol. 29, no. 6, pp. 1057–1068.
24. Haggis T. Meaning, identity and 'motivation': expanding what matters in understanding learning in higher education? *Studies in Higher Education*, 2004. Vol. 29, no. 3, pp. 335–352.
25. Kember D. Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education. Springer Science+ Business Media, 2016.
26. Kyndt E., Coertjens L., Van Daal T., Donche V., Gijbels D., Van Petegem P. The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*. 2015. Vol. 39, pp. 114–123.
27. Lin Y.G., McKeachie W.J., Kim Y.C. College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 2003. Vol. 13, no. 3, pp. 251–258.
28. Liu O.L., Bridgeman B., Adler R.M. Measuring learning outcomes in higher education: Motivation matters. *Educational Researcher*. 2012. Vol. 41, no.9, pp. 352–362.
29. Sogunro O.A. Motivating factors for adult learners in higher education // *International Journal of Higher Education*. 2015. Vol. 4. № 1. Pp. 22–37.
30. Valle A., Núñez J.C., Cabanach R.G., Rodríguez S., Rosário P., Inglés C.J. Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education // *Educational Psychology*. 2015. Vol. 35, no 5, pp. 634–650.
31. Wlodkowski R.J., Ginsberg M.B. Diversity & Motivation: Culturally Responsive Teaching. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., San Francisco, 1995.

Восприятие европейских ценностей и отношение к ним российских студентов-бакалавров Московского вуза

Хухлаев О.Е.,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, huhlaveoe@mgppu.ru

Чибисова М.Ю.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия, marina_jurievna@mail.ru

Усубян Ш.А.,

аспирант, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, usubyansha@mgppu.ru

В статье представлены результаты исследования восприятия и отношения к европейским ценностям российских студентов-бакалавров. Исследование проходило в формате групповой дискуссии — фокус-группы. В нем приняли участие 60 студентов-бакалавров 1–3 курсов ФГБОУ ВО МГППУ (студенты направления «Психология» и «Организация работы с молодежью»). Транскрипты фокус-групп были подвергнуты анализу с использованием как феноменологического подхода, так и «обоснованной теории». Предполагалось наличие противоречивого отношения, а также специфики восприятия и отношения к европейским ценностям у российских студентов-бакалавров различных направлений образования. По результатам исследования «европейские ценности» в представлениях современных студентов могут быть структурированы в три ценностных категории: «Ценности–практики», «Ценности в социально-политической сфере» и «Ценности материальной культуры». Отношение к ним характеризуется высокой насыщенностью противоречивых смыслов.

Ключевые слова: студенты, ценности, Европа, европейцы, Россия, академическая мобильность.

Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Усубян Ш.А. Восприятие европейских ценностей и отношение к ним российских студентов-бакалавров московского вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 58–73 doi: 10.17759/psyedu.2019110206

For citation:

*Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Usubyans S.A. Perceptions and attitudes towards European values among Russian bachelor students of Moscow University [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 58–73 doi: 10.17759/psyedu.2019110206. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Современная социально-политическая ситуация, связанная с политическим противостоянием стран ЕС и России, представляет исследовательский интерес для психологов в контексте понимания того, как данные тенденции отражаются в индивидуальном восприятии граждан. По данным социологов, российское общество полярно относится к ЕС: около половины негативно и около 40% позитивно (Левада-центр, 2018 г.)¹. При этом по данным на 2016 г. около 2/3 населения считает, что «российским властям следует стремиться к сближению с ведущими европейскими странами»². Политические противоречия, однако, не проявляются столь однозначно в области образования. Более того, по мнению специалистов экспертной сети по вопросам внешней политики ЕС-Россия (EUREN) [3], вопросы образования входят в нишу гражданского взаимодействия, в которой, несмотря на «полностью прерванный политический диалог и взаимно утраченное доверие», необходима активизация двусторонних отношений между Россией и ЕС. Следует отметить, что ресурсы международного образовательного сотрудничества достаточно высоки. Россия принимает участие в мероприятиях программы ERASMUS+ — масштабного проекта ЕС, направленного на поддержку сотрудничества в области образования, профессионального обучения, молодежи и спорта на период с 2014 по 2020 гг. Одна из ключевых ее составляющих — это стимулирование академической мобильности. Россия со своей стороны также поддерживает исходящую международную академическую мобильность, данному вопросу посвящена специальная программа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Однако, как отмечают исследователи, «общее количество мобильных студентов остается крайне невысоким, что не удовлетворяет требованиям Болонской системы» [8, с. 163]. Кроме объективных трудностей [18] можно говорить и о трудностях субъективных, связанных с мотивацией участников международных образовательных программ. Дело в том, что академические и карьерные стимулы являются не единственными и в некоторой степени не ведущими при выборе программ обучения за рубежом, где на первый план выходят мотивы получения опыта жизни за границей, знакомства с культурой и т.п. [27]. Показано, что образ страны, в которой студент предполагает учиться, оказывает существенное влияние на принятие решения об участии в программах академической мобильности [23]. Очевидно, что стереотипы и общее отношение к стране возможного обучения будут играть важную роль как в стимуляции, так и в дестимуляции российского студента в данной области.

Следует заметить, что по данным на 2016 г. [8] 2/3 российских студентов, обучающихся за рубежом, выбирают обучение в странах Европы (Германия, Чехия, Великобритания, Франция, Финляндия и др.). В этой связи особо актуальным является вопрос — как студенты-бакалавры, перед которыми только открываются возможности академической мобильности, воспринимают регион, являющийся для них наиболее широким пространством возможностей международного образования?

Отношение к Европе в России: современные исследования

В масштабном исследовании, проведенном специалистами ИС РАН на репрезентативной выборке в 11 территориально-экономических районах страны, отмечено, что «Западная Европа» для россиян в первую очередь связана с такими смысловыми ассоциациями, как «права человека», «благополучие», «комфорт», «цивилизация» и «дисциплина» [14].

А.А. Мовсисян в результате изучения образа Европы у московских студентов (МГУ, НИУ ВШЭ, РУДН, МГИМО и др.) приходит к выводу о трех его составляющих [11]. Во-первых, «Европа» чаще всего воспринималась респондентами как эффективно функционирующий политический проект, во-вторых, как пример успешной реализации социально-экономических функций государства перед своими гражданами и, в-третьих, как определенный ценностно-

¹ Левада-центр. Индикаторы. Отношение к странам. <https://www.levada.ru/indikatory/otnoshenie-k-stranam/>

² ФОМ. Россия и Европа: характер отношений. <https://fom.ru/Mir/12522>

цивилизационный проект. При этом в целом «образ Европы фрагментарен, отрывист и не складывается в единую картину» [11, с. 125].

Важно выделить теоретические подходы, в рамках которых реализуются эмпирические исследования.

Комплексный, теоретически обоснованный психологический подход к изучению образа ЕС предлагает Е.Б. Шестопап с коллегами. Она рассматривает образ ЕС, с одной стороны, как отражение определенной реальности, объективных характеристик. С другой стороны, «образ ЕС является проекцией ожиданий субъектов восприятия (рядовых российских граждан). В образе Евросоюза отражаются их потребности и мотивы, знания и представления, мнения, оценки и стереотипы, ожидания, эмоции. То есть образ ЕС определяется не только объективной, внешней реальностью, но и субъективными факторами. Политические образы будут изменяться с переменной психологических и социально-демографических характеристик» [21, с. 15–16]. Интересно, что по результатам исследования Европа воспринимается россиянами по-иному и более позитивно, чем ЕС, причем «на бессознательном уровне респонденты видят не столько Евросоюз, сколько отдельные европейские государства» [21, с. 22].

В целом, с точки зрения политической психологии психологическое измерение образа страны/региона отражает специфику воспринимающего субъекта. Так, на формирование образа Европы студенческой молодежи г. Краснодар, по данным исследования 2016–2017 гг., оказывают существенное влияние т.н. «субъектные факторы». Они «связаны с отражением в образе Европы потребностей и мотивов, знаний, стереотипов и эмоций самих молодых людей, их статусных характеристик и жизненного опыта» [12, с. 41]. По данным исследователя, характер образования — один из факторов, в наибольшей степени влияющий на отношение краснодарской молодежи к Европе.

Таким образом, важным вопросом является выявление специфики восприятия и отношения к европейским ценностям у российских студентов-бакалавров. При этом следует учесть различия студентов различных направлений подготовки.

Известно, что основные направления образования тесно связаны с различными психологическими особенностями, вплоть до базовых характеристик личности [37]. Однако и в рамках гуманитарных направлений, очевидно, будут существовать определенные отличия. Несмотря на компетентностный подход, образование является определенной системой, формирующей ценности студента [9]. Таким образом, конкретное направление образования может оказывать влияние на восприятие студентом окружающего мира, в т.ч. и на его восприятие и отношение к европейским ценностям. В фокусе внимания нашего исследования будут сходства и различия в восприятии и оценке европейских ценностей у студентов-гуманитариев, одна часть из которых готовится стать психологами, другая — социальными работниками.

Отметим, что большинство эмпирических психологических исследований, посвященных содержанию представлений российских студентов о Европе, рассматривают их в контексте индивидуальных характеристик субъектов восприятия. Однако с социально-психологической точки зрения для российских, в частности, московских студентов формирование представлений о Европе разворачивается в контексте межгрупповых отношений. В ситуации отсутствия непосредственных контактов важнейшими составляющими данных отношений становятся социальная категоризация и, в частности, эффект межгрупповой дифференциации, предполагающий разделение социального пространства на ингруппу и аутгруппу, а также выраженную ингрупповую идентификацию.

Согласимся с А.В. Атанесяном, который утверждает, что в межкультурном взаимодействии разграничение на аутгруппу и ингруппу становится «контекстом самовосприятия носителей различных культур с учетом отличительных особенностей собеседника, оценкой субъективных и объективных отличий от не-себя и разграничения отношений с другими» [1, с. 2]. G.M. Breakwell подчеркивает, что содержание конкретных социальных представлений

определяется спецификой межгрупповых или внутригрупповых отношений [24]. Это положение нашло подтверждение в многочисленных эмпирических исследованиях [31; 33]. В текущей ситуации социально-политического напряжения в отношениях между Россией и ЕС рассмотрение образа Европы у студентов через призму теории социальной категоризации представляется особенно актуальным. Таким образом, проблему нашего исследования можно сформулировать следующим образом: как в содержании представлений московских студентов о Европе отражаются процессы социальной категоризации?

В современной социальной психологии процессы социальной категоризации широко изучаются с использованием количественных методов, чаще всего как триггеры различных эмоциональных состояний [35], имеющие эволюционную основу [31]. Однако специфика такого сложного концепта, как «европейские ценности», с неизбежностью приводит исследователя к несопоставимости результатов. Это связано с крайней противоречивостью и субъективностью данного конструкта. Отметим, что даже среди представителей руководящих структур ЕС «в понимании европейских ценностей появляется все больше и больше разночтений» [4]. Таким образом, восприятие «европейских ценностей» оказывается тесно связано с их субъективным значением для человека, которое невозможно однозначно учесть в количественном исследовании, по крайней мере, без привлечения качественных данных.

Для решения данной проблемы были выбраны качественные методы исследования. По мнению А.Ю. Чернова, «способность качественных исследований получать частичный доступ к субъективному взгляду других делает их идеальным инструментом изучения субъективных значений и смыслов» [20, с. 127]. Несмотря на их нечастое использование в современной психологии, они позволяют «достичь лучшего понимания того, как конструируется мир, т.е. личностных смыслов и общекультурных значений, которые раскрывают психологическое отношение людей к тем или иным сторонам окружающей их реальности» [19, с. 21].

В данном исследовании задача применения качественных методов состояла в том, чтобы максимально широко описать вариативность восприятия и отношения к европейским ценностям студентов-бакалавров различных направлений подготовки и показать отражение в нем феномена социальной категоризации.

Эмпирическое исследование

Описание выборки

В исследовании приняли участие 60 студентов-бакалавров ФГБОУ ВО МГППУ. Из них 32 учащихся 1–3 курсов по направлению 37.04.01 «Психология» и 28 учащихся по направлению 39.03.03 «Организация работы с молодежью». Возраст от 17 до 25 лет, в среднем — 22 года, 77% девушек и 23% юношей. Согласно перечню направлений подготовки высшего образования — бакалавриата (ред. от 23.03.2018) они входят в науки об обществе, но в разные группы — «Психологические науки» и «Социология и социальная работа». В МГППУ данные студенты обучаются на разных факультетах: «Социальная психология» и «Социальные коммуникации», что дополнительно обуславливает возможность различий.

Процедура исследования

Исследование проходило в формате групповой дискуссии — фокус-группы. Всего было проведено пять групповых интервью (3 — со студентами-психологами и 2 — с социальными работниками). Выбор качественного метода исследования обусловлен тем, что он позволяет реализовать современный дискурсивный подход к исследованию, когда «атрибутивные выводы встроены в повседневную коммуникацию людей» [5, с. 55].

Подчеркнем, что в нашем исследовании Европа рассматривалась как единый регион, мы не исследовали представления об отдельных государствах.

План проведения фокус-группы состоял из двух частей. Вначале студентам нужно было дать ассоциации со словом «Европа» с фиксацией ответов на клейких листках с последующим их размещением на доске. Затем участникам предлагалось сгруппировать полученные ассоциации по темам и объяснить принципы предлагаемой группировки.

На втором шаге участникам предлагалось проанализировать полученные ассоциации с точки зрения ценностей, стоящих за ними. Также студентам нужно было выбрать три европейских ценности, которые они принимают, которые кажутся им ближе, и три — которые далеки от них, сопроводив данный выбор его объяснением.

Во время проведения фокус-групп велись аудиозаписи, которые затем были дословно расшифрованы и проанализированы авторами.

Аналитическая стратегия

Транскрипты фокус-групп были подвергнуты анализу с использованием как феноменологического подхода, так и «Обоснованной теории». По словам Дж. Кресвелла [25], феноменологический подход ориентирован на понимание сущности переживания. Его цель — описать смысл жизни явления [34]. При кодировании данных феноменологического исследования конкретные утверждения анализируются и классифицируются на релевантные тематике исследования кластеры значений.

Также мы использовали процесс интерпретации данных качественного исследования, разработанный в рамках «Обоснованной теории» [17]. Основной целью данного подхода является разработка объяснительной теории основных социальных процессов [34]. Концептуально сходные явления из транскриптов группируются вместе, образуя категории и подкатегории. Когда аналитик синтезирует все данные, он строит теорию вокруг основной категории, которая объясняет центральное явление, представленное в данных. Таким образом, анализ включает в себя категоризацию данных, интерпретацию и поиск основного, осевого феномена.

Вначале в процессе открытого кодирования в транскриптах фокус-группы были выделены основные смысловые единицы — первичные категории, находящиеся на низком уровне абстракции. На втором этапе анализа транскрипты были проанализированы повторно методом «осевого кодирования». В результате концептуально сходные первичные данные, связанные с пониманием респондентами европейских ценностей, были сгруппированы в осевые категории. Внутри каждой из них на основании аналитического осмысления связей между фрагментарными первичными данными были выделены субкатегории.

Категориальная аналитическая структура была выстроена как универсальная для обеих групп респондентов: студентов-психологов и социальных работников. При этом представленность субкатегорий могла отличаться, что являлось отдельным аналитическим вопросом.

Отношение к европейским ценностям оценивалось на основании анализа их «близости», обозначенной респондентами, а также содержания прямых оценочных суждений. Каждая из субкатегорий была рассмотрена на предмет отношения студентов к ее содержанию.

Основным способом обеспечения валидности данных была триангуляция. Была использована форма «триангуляции исследователей» [10] или «перекрестная триангуляция» [15], которая состояла в том, что на всех этапах каждое исследовательское действие было повторено трижды каждым из авторов статьи независимо друг от друга. По итогам триангуляции были выбраны только те данные, по которым было обнаружено совпадение результатов кодирования и их интерпретаций.

Выдержки из транскриптов представлены в разделе «Результаты исследования». Они были выбраны с целью проиллюстрировать центральные смыслы, связанные с восприятием и отношением к европейским ценностям респондентов.

Результаты исследования

В соответствии с методологией «Обоснованной теории» на первом этапе анализа в рамках открытого кодирования были идентифицированы основные категории, представленные во время обсуждения студентами европейских ценностей.

Мы выделили три ценностных категории. Первая была названа «Ценности-практики», куда относились представления студентов о том, что для европейцев обладают ценностью те или иные социальные практики.

При этом социальные практики мы вслед за Э. Гидденсом [28] понимаем как связующее звено между социальной структурой и социальным действием: социальные действия порождают определенные социальные структуры, которые в свою очередь ведут к трансформации социальных действий.

Во вторую категорию вошли представления студентов о европейских ценностях, связанные с общественно-государственным функционированием. Она была названа «Ценности в социально-политической сфере». В отличие от ценностей-практик, эти конструкты не наполнены повседневным действием. Они являются представлением о тех или иных характеристиках внешней по отношению к человеку социальной структуры.

Третья категория, выделенная в процессе кодирования, по сути своей содержит не ценности, а различные элементы материальной культуры, в которых, по мнению респондентов, находят свое отражение ценности жителей Европы. Она получила название «Ценности материальной культуры».

Далее представим содержательное описание каждой из категорий, а также покажем отношение к ним респондентов.

Внутри «Ценностей-практик» было выделено шесть субкатегорий.

1. Субкатегория «Гедонизм» включала в себя представление о ценностях комфорта, отдыха, неторопливого проведения времени европейцами («сиеста» и пр.). Отношение к ней студентов позитивное на уровне личного пространства и негативное на уровне общественного анализа.

«Отдых — это возможность самому себе передавать время для пересмотра. Я не хочу превращаться в робота только для своих дел». «Сиеста — это отдых, который возведен в абсолют, скажем так. Если твоя страна не может нормально функционировать, если у тебя весь народ отдыхает на протяжении трех часов, мне это не нравится».

2. Субкатегория «Поддержка нетрадиционной сексуальной ориентации». К данным ценностям-практикам респонденты также относятся противоречиво. Присутствует как однозначное отрицание, так и безразличие. Причем неприязненное отношение декларируется студентами-психологами к проявлению данной субкатегории на уровне общественной жизни, а безразличие — к феномену частной жизни.

«Гей-парады — отвратительно». «ЛГБТ — мне параллельно».

У студентов, специализирующихся на организации работы с молодежью, ценности поддержки нетрадиционной сексуальной ориентации вызвали более выраженное расхождение в оценках. При этом опять же негативная оценка аргументируется общественной значимостью, а позитивная — через ценность личного выбора.

«ЛГБТ это тупиковая ветвь развития. Я думаю, природой не запланировано, чтобы существа рождались, потом не могли воспроизвестись». «Люди имеют право любить друг друга, если они этого оба хотят».

3. Субкатегория «Толерантность и принятие беженцев» также вызвала противоречивое отношение у респондентов. Позитивная оценка толерантности основана либо на общем гуманном отношении, либо на стремлении не замечать различия.

«Толерантность мне близка, потому что я люблю людей». «Для меня нет разницы, с кем я общаюсь — с азиатами, с геями».

Такого же рода аргументация встречается при обосновании позитивной оценки практики принятия беженцев.

«Европа дает им дом. Почему это должно быть минусом, если они не могут существовать нормально у себя в стране, хотя бы существовать в Европе где-то».

Негативное отношение к толерантности и принятию беженцев основывается на представлении о неестественности, искусственном навязывании данной социальной практики.

«Это ограничивает настоящие чувства человека». «Люди должны терпеть друг друга, несмотря на то, что нравится человек или нет. Это глупо». «Принятие беженцев, мне кажется, это неправильно, такое показательное гостеприимство. Они сами сейчас из-за этого страдают».

4. Следующая субкатегория получила название «Модернистская ориентация», куда вошли представления о ценности для жителей Европы феминизма, а также карьерного роста, вне зависимости от построения семейных отношений, в т.ч. т.н. «чайлд-фри». Здесь опять же наши респонденты демонстрировали противоречивое отношение. Позитивная оценка социальных практик, связанных с модернистскими ценностями, объясняется внешней необходимостью.

«Карьера тоже важна, так как существовать нужно, семью содержать». «Феминизм идет в плюс, потому что мы не достигли такого равноправия, которое должно быть».

Негативное отношение к модернистским ценностям—социальным практикам объясняется как несовпадением с индивидуальной системой ценностей, так и их бессмысленностью, несоответствием реальности.

«Мне не близка карьера. Я не считаю, что карьера — самое главное. Не надо ее ставить как ценность». «Если бы не было феминисток, то все было бы нормально, никто бы не замечал никакого неравенства».

«Равноправие полов уже есть, оно законодательное, уже на всех уровнях есть, оно уже не нужно именно как движение».

При этом следует отметить, что студенты-психологи в большей степени вели обсуждение и поляризовались вокруг вопросов, связанных с карьерным ростом, а студенты-социальные работники более ожесточенно дискутировали вокруг отношения к феминизму.

5. Субкатегория «Социально-политическая активность европейцев» отражает представление о ценности коллективных действий для решения социальных проблем. Данная тема не выступала для респондентов как приоритетная при разговоре о европейских ценностях. При этом студенты-психологи продемонстрировали неприязненное отношение к данным ценностям, основываясь на ее нереалистичности.

«Бунт — бессмысленная трата энергии и времени, сил». «Они просто ничего не добиваются».

У студентов-социальных работников прозвучало обоснование позитивной оценки социально-политической активности как стимулирующей развитие общества.

«Революция — это единственное, что смогло дать толчок дальнейшему развитию».

6. Шестая субкатегория, отражающая представление студентов о европейских ценностях, объединяет под названием «Неприемлемость дискриминации» негативную оценку всех проявлений межгрупповой враждебности (от этноцентризма до геноцида). Поддержка данной категории студентами достаточно однозначная, проявляется практически без обоснований в безапелляционной форме: *«Дискриминация не должна быть ни в каком виде».*

Далее перейдем к описанию содержания второй категории представлений о европейских ценностях у российских студентов-бакалавров: *«Ценностей в социально-политической сфере»*, связанных с общественно-государственным функционированием.

1. Первая субкатегория, связанная с характеристикой европейской социальной структуры, — «Демократия». Отношение к ней двойное. С точки зрения индивидуальных благ она пользуется безусловной поддержкой. Негативная оценка связана с представлением о принципиальной невозможности ее полноценной реализации.

«Демократия — это важная черта государства. Здесь у каждого есть свои права».
«Демократия — я считаю, что это не работает ни в какой стране».

2. Вторая характеристика европейской социальной структуры в глазах студентов — «Социально ориентированное государство». Ценности экономического благополучия, хорошего образования и т.д. встречают однозначную поддержку респондентов.

«Я считаю, что образование — это самое важное». *«То, что после окончания учебы образование ценится, это нужно».* *«Европейский уровень жизни один из лучших в мире, это хорошо».*

3. Следующая особенность европейских ценностей в социально-политической сфере обозначена как «Права личности».

Она была обнаружена только у студентов-психологов и вызвала широкое обсуждение при общей позитивной оценке. В данную субкатегорию вошло представление о ценности равенства, свободы и независимости.

«Равенство — это социальный фактор, без которого я не хотел бы жить». *«Уважение и равенство должны быть не только в семье, но вообще в мире между людьми».* *«Права частной жизни должны защищаться абсолютно всеми институтами государства из-за того, что частная жизнь — это единственное, что есть, собственно говоря».* *«Свобода нужна каждому человеку. Поэтому для меня основополагающей является свобода — свобода личности, свобода жизни».*

Перейдем к описанию третьей категории, выделенной в процессе кодирования — «Ценности материальной культуры». В нее входят различные элементы материальной культуры, в которых, по мнению студентов, находят свое отражение ценности жителей Европы.

1. Первая субкатегория объединяет ценность европейской культуры и искусства. Отношение к ней безусловно позитивное. Причем под культурой понимается именно культура материальная (памятники культуры), а не культура общения/коммуникации.

«Европейская культура является стандартом для многих других стран. Многие люди ездят в Европу только ради того, чтобы посмотреть на всякие памятники культуры».

2. Вторая субкатегория «Ценности-культурные артефакты» представляет собой совокупность упоминаний конкретных артефактов (в основном связанных с пищей), в которых для респондентов находят свое отражение европейские ценности. Это могут быть как имбирные печенье и круассаны, так и танец «джига». Причем отношение (как позитивное, так и негативное) к данным ценностям обосновывалось исключительно личными предпочтениями без дополнительного объяснения: *«Круассаны — это вкусно»;* *«Алкоголь и марихуана — это плохо».*

Общая структура категорий и субкатегорий восприятия студентами европейских ценностей представлена в таблице.

Таблица

Структура европейских ценностей и отношение к ним в представлениях студентов-психологов и социальных работников

Европейские ценности		Представленность и отношение респондентов	
Категории	Субкатегории	Психологи	Соц. работники
Ценности–практики	Гедонизм	+ -	+ -
	Поддержка нетрадиционной сексуальной ориентации	- +	- +
	Толерантность и принятие беженцев	+ -	+ -
	Модернистская ориентация	+ -	+ -
	Социально-политическая активность европейцев	-	- +
	Неприемлемость дискриминации	+	отс.
Ценности в социально-политической сфере	Демократия	+ -	+ -
	Социально ориентированное государство	+	+
	Права личности	+	отс.
Ценности материальной культуры	Культура и искусство	+	+
	Ценности–культурные артефакты	+ -	+ -

Обсуждение результатов

Семантически Европа рассматривается преимущественно как социально-политический феномен, а не просто географический регион или культурное явление.

Полученные нами данные согласуются с аналогичными как отечественными, так и иностранными исследованиями. Как отмечает И. Бовина, при изучении образа ведущих европейских стран у современной российской молодежи в зону ядра (по П. Вержесу) социальных представлений стабильно попадают ассоциации с культурой и пищевыми артефактами (круассаны и пр.) [2]. М. Горегенли в исследовании представлений турецких студентов о Европе приходит к аналогичному выводу: Европа в основном представляется через политические и институциональные конструкты, не столько как континент или регион [29].

Обратим внимание на профессионально-образовательные различия в отношении к европейским ценностям и его обосновании. Оценка близости европейских ценностей у студентов-психологов связана с ценностью свободы и независимости. Для студентов-будущих социальных работников оценка близости европейских ценностей осуществляется на основе отношения к социальным группам, которые в российском обществе традиционно описываются в негативном или неоднозначном контексте: феминистки, люди нетрадиционной сексуальной ориентации, беженцы.

Система образования, действуя как перцептивный экран [12], определяет фокус внимания студентов. Содержание образования у этих различных направлений обуславливает фокус на внутренней либо внешней проблематике. Будущие психологи в силу содержания изучаемых дисциплин более внимательны к вопросам личности. Значимость общественных проблем,

постоянно обсуждаемая в рамках учебного процесса у будущих социальных работников, находит свое отражение в их интересе к социальным аспектам проявления европейских ценностей.

Обсудим векторы отношения к европейским ценностям. Однозначная негативная оценка каких-либо европейских ценностей в исследовании не обнаружена. При этом однозначно позитивное отношение присутствует только к ценностям «социально ориентированного государства» и европейской культуре/искусству.

Отношение студентов к европейским ценностям характеризуется главным образом амбивалентностью. Интересно, что в обоснованиях позитивного и негативного отношения к европейским ценностям звучит различная логика.

Во-первых, одобрение европейских ценностей осмысливается с позиций личного пространства или общей гуманности как феноменов частной жизни. На уровне общественных феноменов, отражений в социальной жизни ценности европейцев воспринимаются более негативно.

Во-вторых, ведущим трендом в объяснении негативной оценки европейских ценностей выступает ощущение их «искусственности»: несоответствия действительности, фальши, навязанности извне и принципиальной недостижимости.

Мы полагаем, что такое противоречивое отношение объясняется действием социальной категоризации и возникающим на ее основании эффектом межгрупповой дифференциации. При актуализации персональной идентичности ценности рассматриваются с точки зрения их содержания, и либерально-модернистское содержание ценностей, рассматриваемых как европейские, оказывается близким. Такое восприятие связано, с одной стороны, с характеристиками молодого возраста, с другой, — со спецификой образовательной подготовки (ориентация на индивидуальность и т.д.). При актуализации же социальной идентичности ценности, рассматриваемые как европейские, становятся атрибутами аутгруппы и в этом качестве оцениваются скептически. «При актуализации социальной идентичности человек осознает свою принадлежность к социальной группе. Как следствие, групповой статус начинает оказывать влияние на его самооценку и эмоциональное состояние» [6, с. 32].

Влияние социальной категоризации на содержание представлений о Европе было показано в аналогичных исследованиях. Так, в масштабном исследовании восприятия Европы молодежью ряда европейских стран обнаружена взаимосвязь между доверием к гражданским институтам и выраженностью европейской (то есть социальной) идентичности [30]. В исследовании представлений о Европе у молодых румын, проживающих в Великобритании [22], исследователи приходят к выводу о том, что содержание данных представлений связано с дихотомией Запад–Восток, где Запад воспринимается как модернистский и прогрессивный, а Восток — как отсталый и традиционный, то есть также строится на социальной категоризации. В упомянутом исследовании М. Горнгели [29] турецкие студенты также продемонстрировали амбивалентное отношение к Европе, оценивая европейскую политику как «неискреннюю» и категоризируя Европейский союз как аутгруппу. Аналогичное противопоставление «мы»—«они» в представлениях о Европе обнаружил в исследовании армянских студентов А.В. Атанесян [1].

Основные выводы

«Европейские ценности» в представлениях современных студентов могут быть структурированы в три ценностных категории: «Ценности–практики», «Ценности в социально-политической сфере» и «Ценности материальной культуры». Отношение к ним характеризуется высокой насыщенностью противоречивых смыслов. Однозначно позитивно оцениваются только ценность социальной ориентации европейских стран, а также европейские культура и искусство, остальные ценности воспринимаются амбивалентно.

Таким образом, в представлениях московских студентов о Европе социальная категоризация находит отражение в позитивности либо негативности оценки ценностей, рассматриваемых как европейские: актуализация социальной идентичности сопровождается выраженным отрицательным отношением к вышеупомянутым ценностям.

При этом отношение студентов к Европе и «европейским ценностям» содержит множество ресурсов для налаживания конструктивных межкультурных взаимодействий. Однако оно также может быть и определенной преградой в области международной академической мобильности.

Финансирование

Статья подготовлена при финансовой поддержке программы ЕС Erasmus+ (проект 575548-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-MODULE). Поддержка Европейской комиссией подготовки данной публикации не является одобрением содержания, которое отражает мнения только ее авторов. Европейская комиссия не несет ответственность за любое использование содержащейся в статье информации.

Литература

1. Атанесян А.В. «Мы» и «они»: образ Европы и европейцев в восприятии ереванской молодежи // *Caucasian Science Bridge*. 2018. № 1. С. 88–102.
2. Бовина И.Б. Россия и современный мир как социальные представления [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53533.shtml (дата обращения: 03.02.2019).
3. Выборочное сотрудничество между ЕС и Россией [Электронный ресурс] // Промежуточный доклад EUREN-октябрь, 2018. РСМД. URL: <http://russiancouncil.ru/activity/publications/vyborochnoe-sotrudnichestvo-mezhdu-es-i-rossiy/> (дата обращения: 24.02.2019).
4. Гессель А. О европейских ценностях [Электронный ресурс] // URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Gessel_Tetr_55.pdf (дата обращения: 20.04.2019).
5. Гольничик Е.О. Преимущества использования качественных методов в современных исследованиях восприятия конфликта // *Социальная психология и общество*. 2018. Т. 9. № 3. С. 53–61. doi:10.17759/sps.2018090306
6. Гулевич О.А., Ермолаева Н.Н. Связь множественной категоризации с этническими предрассудками: роль социальных верований // *Социальная психология и общество*. 2014. Т. 5. № 1. С. 31–42.
7. Дембицкий С. «Обоснованная теория»: стратегия сбора и анализа качественных данных при теоретической валидации // *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2010. № 2. С.64–83.
8. Ильина Т.С., Плакидина С.Е., Плотникова Е.С. Проблемы развития академической мобильности студентов в России // *Научный альманах*. 2018. № 5-1(43). С. 153–164.
9. Истомина К.В., Никитова С.Г. Социальные предпосылки формирования ценностных ориентиров в высшем образовании // *Власть*. 2015. Т. 23. № 11. С. 80–83.
10. Кошарная Г.Б., Кошарный В.П. Триангуляция как способ обеспечения валидности результатов эмпирического исследования // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*. 2016. № 2 (38). С. 117–122. doi: 10.21685/2072-3016-2016-2-13
11. Мовсисян А.А. Образ России и Европы в структуре политических представлений московского студенчества // *Вестник РУДН. Серия: Политология*. 2014. № 1. С. 113–127.
12. Морозова Е.В. Восприятие образа Европы российскими студентами: «перцептивные фильтры» // *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. № 1 (54). 2018. С. 37–44.
13. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // *Психологическая наука и образование*. 2007. № 4. С. 39–51.
14. Россия и Европа глазами россиян // *Социологические исследования*. 2003. № 5 (229). С. 41.

15. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию: Учебное пособие для студентов вузов // Институт социологии РАН. М.: Добросвет, 1998.
16. Социальная психология развития / Под ред. Н.Н. Толстых. М.: Издательство Юрайт, 2014. 603 с.
17. Траусе А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
18. Токмовцева М.В. Проблемы академической мобильности в свете принятия нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Под общей ред. М.Г. Ковтунович // Социально-экономические и психологические проблемы управления. Часть 1. Сборник научных статей по материалам I (IV) Международной научно-практической конференции (г. Москва, 23–25 апреля 2013 г.). М.: МГППУ, 2013. URL: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_issue/63145.shtml (дата обращения: 24.02.2019).
19. Хорошилов Д.А., Балашова Е.Ю. Качественные методы в социальной и клинической психологии: пролегомены к междисциплинарному диалогу // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 21–30. doi:10.17759/sps.2018090303
20. Чернов А.Ю. Методологическое введение в проблему качественных методов // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 118–129.
21. Шестопал Е.Б. Образы Евросоюза в России: проблемы восприятия / Е.Б. Шестопал, В.А. Губченко, Ш.З. Джамалудинов, К.Б. Джгамадзе, И.А. Тумысов // Полис. 2016. № 3. С. 12–24.
22. Andreouli E., Howarth C. Everyday cosmopolitanism in representations of Europe among young Romanians in Britain. *Sociology*, 2018. (Early Access) // URL: http://oro.open.ac.uk/54689/1/Andreouli%20%26%20Howarth%20cosmopolitanism_Sociology2018.pdf (дата обращения: 03.02.2019).
23. Bodycott P. Choosing a higher education study abroad destination: What mainland Chinese parents and students rate as important // *Journal of Research in International Education*. 2009. № 8. P. 349–373.
24. Breakwell G.M. Integrating paradigms, methodological implications. In *Empirical approaches to social representations*, ed. G.M. Breakwell and D.V. Canter. Oxford: Oxford University Press, 1993. P. 180–201.
25. Creswell J.W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. 450 p.
26. Cubillo J.M., Sánchez J., Cerviño J. International students' decisionmaking process // *International Journal of Educational Management*. 2006. № 20. P. 101–115.
27. Fombona J., Rodríguez C., Sevillano M.A.P. The Motivational Factor of Erasmus Students at the University // *International Education Studies*. 2013. Vol. 6. № 4. P.1–9.
28. Giddens A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984. 400 p.
29. Goregenli M. Europe in mind: social representations of Turkey-Europe relations in case of Turkish university students // *European Journal of Geography*, 2013. Vol. 4. №. 1, P. 36–47.
30. Losito B., Agrusti G., Damiani V., Schulz W. Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2017.
31. Maner J.K., Miller S.L., Moss J.H., Jennifer L., Plant E.A. Motivated social categorization: Fundamental motives enhance people's sensitivity to basic social categories // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2012. Vol. 103. № 1. P. 70–83.
32. Minescu A., Hagendoorn L., Poppe E. Types of Identification and Intergroup Differentiation in the Russian Federation // *Journal of Social Issues*. 2008. Vol. 64. № 2. P. 321.
33. Staerklé C., Clémence A., Spini D. Social Representations: A Normative and Dynamic Intergroup Approach // *Political Psychology*. 2011. № 32. P. 759–768.

34. Starks H., Trinidad S.B. Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory // *Qualitative Health Research*. 2007. № 17(10). P. 1372–80.
35. Tarrant M., Dazeley S., Cottom T. Social categorization and empathy for outgroup members // *British journal of social psychology*. 2009. Vol. 48, № 3. P. 427–446.
36. Vala J., Garcia-Marques L., Gouveia-Pereira M. & Lopes D. Validation of polemical social representations: introducing the intergroup differentiation of heterogeneity // *Social Science Information*. 1998. Vol. 37. № 3. P. 469–492. doi.org/10.1177/053901898037003006
37. Vedel A. Big Five personality group differences across academic majors: A systematic review // *Personality and Individual Differences*. 2016. № 92. P. 1–10. doi:10.1016/j.paid.2015.12.011

Perceptions and Attitudes towards European Values among Russian Bachelor Students of Moscow University

Khukhlaev O.E.,

PhD (Psychology), Chair of Cross-cultural Psychology and Psychological Problems of Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, huhlavae@mgppu.ru

Chibisova M.Yu.,

PhD (Psychology), Chair of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, marina_jurievna@mail.ru

Usubyan S.A.,

PhD Student, Chair of Cross-cultural Psychology and Psychological Problems of Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, usubyansha@mgppu.ru

The article presents results of empirical research devoted to perception and attitudes towards European values among Russian bachelor students of Moscow University. Group discussion (focus-groups) were conducted. 60 bachelor students from MSUPE (“Psychology” and “Youth work” learning directions) took part in the study. The focus groups’ transcripts were analyzed using the phenomenological approach as well as “grounded theory”. It was presumed that the attitude towards European values would be controversial and that students of different leaning directions would have specific characteristics in their perception of European values. The research results show that the representations of European values among Russian bachelor students can be divided into three semantic groups: “Values as social practices”, “Values in social-political sphere”, “Material culture values”. Attitudes towards them is characterized by abundance of controversial semantics.

Keywords: students, values, Europe, Europeans, Russia, academic mobility.

Funding

This project has been funded with support from the European Commission (Erasmus+ project #575548-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-MODULE). The European Commission support for the production

of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

References

1. Atanesyan A.V. «Мы» и «они»: образ Европы и европеитцев в восприятии ереванской молодежи ["We" and "they": the image of Europe and Europeans in the perception of Yerevan youth], *Caucasian Science Bridge*, 2018, no 1, pp. 88–102. (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Bovina I.B. Rossiya i sovremenniy mir kak sotsial'nye predstavleniya [Elektronnyi resurs] [Russia and the modern world as social representations]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Education Studies]*, 2012, no. 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53533.shtml (Accessed: 03.02.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Vyborochnoe sotrudnichestvo mezhdru ES i Rossiei. Promezhutochnyi doklad EUREN-oktyabr', 2018 [Elektronnyi resurs] [Selective cooperation between the EU and Russia. The interim report of the EUREN-October, 2018]. RSMD. Available at: <http://russiancouncil.ru/activity/publications/vyborochnoe-sotrudnichestvo-mezhdu-es-i-rossiey/> (Accessed: 24.02.2019).
4. Gessel' A. O evropeiskikh tsennostyakh. [Elektronnyi resurs] [About European values] URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Gessel_Tetr_55.pdf (Accessed: 20.04.2019).
5. Golynchik E.O. Preimushchestva ispol'zovaniya kachestvennykh metodov v sovremennykh issledovaniyakh vospriyatiya konflikta [Advantages of using qualitative methods in contemporary research in the perception of conflict]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2018, no 3., pp. 53–61. doi:10.17759/sps.2018090306 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Gulevich O.A., Ermolaeva N.N. Svyaz' mnozhestvennoi kategorizatsii s etnicheskimi predrassudkami: rol' sotsial'nykh verovanii [Connection of multiple categorization with ethnic prejudices: the role of social beliefs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2014, Is. 5, no 1, pp.31–42. (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Dembitskii S.«Obosnovannaya teoriya»: strategiya sbora i analiza kachestvennykh dannykh pri teoreticheskoi validizatsii ["Grounded theory": strategy of collection and analysis of qualitative data under theoretical validation]. *Sotsiologiya: teoriya, metody, marketing [Sociology: theory, methods, marketing]*, 2010, no. 2, pp. 64–83. (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Il'ina T.S., Plakidina S.E., Plotnikova E.S. Problemy razvitiya akademicheskoi mobil'nosti studentov v Rossii [Problems of development of academic mobility of students in Russia]. *Nauchnyi al'manakh [Scientific almanac]*, 2018, no. 5-1(43), pp. 153–164. (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Istomina K.V., Nikitova S.G. Sotsial'nye predposylki formirovaniya tsennostnykh orientirov v vysshem obrazovanii [Social background of the formation of values in higher education]. *Vlast' [Government]*, 2015, Is. 23, no. 11, pp. 80–83. (In Russ., Abstr. in Engl.).
10. Kosharnaya G.B., Kosharnyi V.P. Triangulyatsiya kak sposob obespecheniya validnosti rezul'tatov empiricheskogo issledovaniya [Triangulation as a way to ensure the validity of the results of empirical research]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki [Proceedings of Higher Educational Institutions. Volga region. Social science]*, 2016, no. 2 (38). pp. 117–122. doi: 10.21685/2072-3016-2016-2-13
11. Movsisyan A.A. Obraz Rossii i Evropy v strukture politicheskikh predstavlenii moskovskogo studenchestva [Image of Russia and Europe in the structure of political representations of Moscow students]. *Vestnik RUDN, seriya Politologiya [Vestnik RUDN, series Political Science]*, 2014, no. 1, pp. 113–127. (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Morozova E.V. Vospriyatie obraza Evropy rossiiskimi studentami: «pertseptivnye fil'try» [Perception of the image of Europe by Russian students: "perceptive filters"]. *Kaspiiskii region: politika, ekonomika, kul'tura [Caspian region: politics, economy, culture]*, 2018, no. 1 (54), pp. 37–44. (In Russ., Abstr. in Engl.).

13. Rodygina U.S. Psikhologicheskie osobennosti professional'noi identichnosti studentov [Psychological features of professional identity of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2007, no. 4, pp. 39–51. (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Rossiya i Evropa glazami rossiyan [Russia and Europe through the eyes of Russians]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological studies]*, 2003, no. 5 (229), pp. 41. (In Russ., Abstr. in Engl.).
15. Semenova V.V. Kachestvennye metody: vvedenie v gumanisticheskuyu sotsiologiyu: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Qualitative methods: introduction to humanistic sociology: Handbook for University students]. In-t sotsiologii RAN. M.: Dobrosvet, 1998.
16. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya [Social psychology of development]. Pod. red. N.N. Tolstykh. M.: Izdatel'stvo Yurait, 2014. 603 p.
17. Strause A., Korbin Dzh. Osnovy kachestvennogo issledovaniya: obosnovannaya teoriya, protsedury i tekhniki [Basics of qualitative research: grounded theory procedures and technique]. M: Editorial URSS, 2001. 256 p.
18. Tokmoltseva M.V. Problemy akademicheskoi mobil'nosti v svete prinyatiya novogo Federal'nogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Electronic resource] [Problems of academic mobility in the light of the adoption of the new Federal law "On education in Russian Federation"]. *Sotsial'no-ekonomicheskie i psikhologicheskie problemy upravleniya . Sbornik nauchnykh statei po materialam I (IV) Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, prokhodivshei v Moskovskom gorodskom psikhologo-pedagogicheskom universitete s 23 po 25 aprelya 2013 goda. Pod obshchei red. M.G. Kovtunovich. Chast' 1 [Socio-economic and psychological problems of management. Proceedings of the / I (IV) International scientific-practical conference held in the Moscow State University for Psychology & Education from 23 to 25 April of 2013. Part 1]. M.: MGPPU, 2013. URL: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_/issue/63145.shtml (Accessed: 24.02.2019).*
19. Khoroshilov D.A., Balashova E.Yu. Kachestvennye metody v sotsial'noi i klinicheskoi psikhologii: prolegomeny k mezhdistsiplinarnomu dialogu [Qualitative methods in social and clinical psychology: Prolegomena to interdisciplinary dialogue]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2018, is. 9, no. 3, pp. 21–30. doi:10.17759/sps.2018090303 (In Russ., Abstr. in Engl.).
20. Chernov A.Yu. Metodologicheskoe vvedenie v problemu kachestvennykh metodov [Methodological introduction to the problem of qualitative methods]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2007, is. 2, no. 1, pp. 118–129. (In Russ., Abstr. in Engl.).
21. Shestopal E.B. Obrazy Evrosoyuza v Rossii: problemy vospriyatiya [The Images of the EU in Russia: problems of perception]. E.B. Shestopal, V.A. Gubchenko, Sh.Z. Dzhamaludinov, K.B. Dzhgamadze, I.A. Tumysov. *Polis [Polis]*, 2016, no. 3, pp. 12–24. (In Russ., Abstr. in Engl.).
22. Andreouli E., Howarth C. Everyday cosmopolitanism in representations of Europe among young Romanians in Britain. *Sociology*, 2018. (Early Access). URL: http://oro.open.ac.uk/54689/1/Andreouli%20%26%20Howarth%20cosmopolitanism_Sociology2018.pdf (Accessed: 03.02.2019).
23. Bodycott P. Choosing a higher education study abroad destination: What mainland Chinese parents and students rate as important. *Journal of Research in International Education*, 2007, no 8, pp. 349–373.
24. Breakwell G.M. Integrating paradigms, methodological implications. In *Empirical approaches to social representations*, ed. G.M. Breakwell and D.V. Canter, Oxford: Oxford University Press, 1993, pp. 180–201.
25. Creswell J.W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. 450 p.
26. Cubillo J.M., Sánchez J., Cerviño J. International students' decisionmaking process. *International Journal of Educational Management*, 2006, no. 20, pp. 101–115.

27. Fombona J., Rodríguez C., Sevillano M.A.P. The Motivational Factor of Erasmus Students at the University. *International Education Studies*, 2013, vol. 6, no. 4., pp.1–9.
28. Giddens A. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984. 400 p.
29. Goregenli M. Europe in mind: social representations of Turkey-Europe relations in case of Turkish university students. *European Journal of Geography*, 2013, vol. 4, no. 1, pp. 36–47.
30. Losito B., Agrusti G., Damiani V., Schulz W. Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change IEA. International Civic and Citizenship Education Study 2016. European Report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2017.
31. Maner J.K., Miller S.L., Moss J.H., Jennifer L., Plant E.A. Motivated social categorization: Fundamental motives enhance people's sensitivity to basic social categories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, vol. 103, no. 1, pp. 70–83.
32. Minescu A., Hagendoorn L., Poppe E. Types of Identification and Intergroup Differentiation in the Russian Federation. *Journal of Social Issues*, 2008, vol. 64, no. 2, p. 321.
33. Staerklé C., Clémence A., Spini D. Social Representations: A Normative and Dynamic Intergroup Approach. *Political Psychology*, 2011, no. 32, pp. 759–768.
34. Starks H., Trinidad S.B. Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 2007, no 17(10), pp. 1372–80
35. Tarrant M., Dazeley S., Cottom T. Social categorization and empathy for outgroup members. *British journal of social psychology*, 2009, vol. 48, no. 3, pp. 427–446.
36. Vala J., Garcia-Marques L., Gouveia-Pereira M. & Lopes D. Validation of polemical social representations: introducing the intergroup differentiation of heterogeneity. *Social Science Information*, 1998, vol. 37, no.3, pp.469–492. doi.org/10.1177/053901898037003006
37. Vedel A. Big Five personality group differences across academic majors: A systematic review. *Personality and Individual Differences*, 2016, no. 92, pp. 1–10. doi:10.1016/j.paid.2015.12.011

Подготовка бакалавров к практической работе с трудностями в обучении младших школьников в ходе прохождения производственной практики

Адаскина А.А.,

кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, aadaskina@mail.ru

Суннатова Р.И.,

доктор психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Москва, Россия, sunrano@mail.ru

В статье описывается опыт организации производственной практики студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» с направленностью «Педагог начального образования». Практическая работа студентов планировалась, исходя из конкретных задач образовательного учреждения, и была вписана в текущие рабочие планы школьной психологической службы по работе со слабоуспевающими учениками. Практика проводилась в первом семестре последнего курса и была организована в несколько этапов. Вначале студенты провели диагностику детей, имеющих, по мнению учителей, трудности в обучении, с использованием диагностического комплекса Л.А. Ясюковой. На следующем этапе практиканты проводили коррекционные занятия с группами учеников. Задания для коррекционных занятий были направлены на развитие понятийного, логического, абстрактного мышления как на вербальном, так и на невербальном материале, а также включались задания на отработку навыка осмысленного чтения. Уровень сложности подбирался изначально на основании результатов диагностики, а далее — на основании отчетов, которые заполняли практиканты после каждого проведенного занятия. В статье подводятся предварительные итоги опыта такой организации практики и обсуждаются дальнейшие перспективы.

Ключевые слова: обучение бакалавров, организация производственной практики, коррекционная работа со слабоуспевающими учениками начальной школы.

Для цитаты:

Адаскина А.А., Суннатова Р.И. Подготовка бакалавров к практической работе с трудностями в обучении младших школьников в ходе прохождения производственной практики [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С.74–82 doi: 10.17759/psyedu.2019110207

For citation:

Adaskina A.A., Sunnatova R.I. Training Bachelors for Practical Work with Elementary School Children Learning Difficulties in the course of Internship [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 74–82 doi: 10.17759/psyedu.2019110207. (In Russ., abstr. in Engl.)

В данной работе обсуждается опыт организации производственной практики студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». Производственная практика проводилась на последнем курсе обучения студентов-бакалавров, являлась распределенной и, поскольку была одной из заключительных, то естественно, что она была направлена на освоение целостной профессиональной деятельности педагога-психолога и интеграцию освоенных в предыдущих модулях отдельных профессиональных знаний и навыков.

Практика в позиции педагог-психолог включает опыт проведения индивидуальной и групповой форм диагностики, умение анализировать полученные результаты и на их основе определять коррекционную программу и соответствующую ее реализацию. Эти компетенции соответствуют основным трудовым функциям педагога–психолога [5]. Такое планирование позволило нам в ходе производственной практики уделить внимание коррекционным аспектам деятельности педагога-психолога.

Теоретическими основаниями, на которых содержательно планировалась коррекционная работа, являются положения И.В. Дубровиной [14], А.З. Зака [6], Г.В. Бурменской, О.А. Карабановой, А.Г. Лидерса [3], И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина [12] о том, что коррекция может рассматриваться как метод психологического воздействия, направленный на создание оптимальных возможностей и условий развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка. Коррекционная работа предполагает особый тип профессионального мышления и, соответственно, особый способ взаимодействия с учениками, отличающийся от классического педагогического взаимодействия. С нашей точки зрения, особенности этого типа психологической работы заключаются в:

- понимании логики коррекционной работы (умении на основе психодиагностической работы находить дефициты развития, возможные их причины и понимать очередность работы с ними);
- умении реализовать индивидуальный подход, заключающийся в глубоком качественном проникновении в выявленные особенности развития ребенка и гибкой адаптации программ и заданий под нужды и личность конкретного ребенка;
- понимании специфики работы в Зоне ближайшего развития, умении практически определить эту зону в разных сферах развития;
- умении ориентироваться в работе как на учебную, так и на игровую деятельность ребенка, чувствовать их эффективное соотношение;
- умении грамотно давать обратную связь ребенку, отмечая даже небольшие его успехи, в то же время объясняя неизбежность ошибок и их обучающий потенциал;
- умении выстраивать контакт с учеником на достаточно глубоком психологическом уровне с выраженной заинтересованностью как в самом ребенке, так и в результатах работы, иначе коррекционная работа будет малоэффективна.

Перечисление этих компетенций показывает, что коррекционная работа достаточно сложна, не может быть сразу и полностью освоена студентами-бакалаврами. Более того, практика показала, что профессиональные компетенции стихийно не осваиваются, они требуют специального и целенаправленного формирования.

В известной работе Е.А. Климова «Пути в профессионализм» достаточно четко определено, что «профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания...» [9, с. 387–389]. Структура профессионального самосознания характеризуется пониманием степени своего соответствия профессиональным эталонам; знанием о своих сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования, вероятных зонах успехов и неудач; знанием своих индивидуальных успешных способов действия и стиля в работе; представлением о себе и своей работе в будущем [10].

Профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно на практике зачастую складывается стихийно. В методологическом подходе профессиональное сознание выступает, прежде всего, как деятельностно организованное. Важнейшей его характеристикой становится не просто наличие реальной рефлексии, но и ее двойная, разновекторная направленность. «Кто бы и когда бы ни действовал, — отмечал Г.П. Щедровицкий, — он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности — он видит и знает

эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности — он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи» [16, с. 410].

В рамках производственной практики мы создали условия для развития профессиональных умений и навыков коррекционной работы педагога-психолога посредством введения супервизорских форм работы, а также делая основной упор во время конференций (и обсуждений) на осознание студентами самого процесса коррекции. А именно — какие действия/способы и обращения психолога к детям вызывают те или иные изменения в поведении ребенка и, в частности, в способах оперирования условиями предъявляемых заданий. Такой пошаговый анализ действий психолога позволил вскрыть и осознать, что условием развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка является стимулирование со стороны взрослого поисковой активности ребенка. Для формирования профессиональных компетенций необходимым является опыт рефлексии собственных действий с последующим обсуждением, близкого по своей сути к консилиуму специалистов. В своей работе, посвященной анализу опыта организации практики студентов бакалавриата, М.И. Захарова отмечает, что основная задача супервизора — помочь студентам проанализировать затруднения в выполнении ими профессиональных действий, затем в ходе теоретического изучения соответствующих дисциплин произвести индивидуальную или групповую рефлексию выделенных затруднений и обобщить способ выполнения профессиональных действий совместно с преподавателем [7, с. 33].

Формирование обсуждаемых способностей можно сравнить с формированием основных элементов диагностического мышления у студентов-педагогов, опыт которого описан в статье О.Р. Бусаровой. В частности, она отмечает: «Как показывают исследования процесса решения диагностических задач учителями, выдвижение гипотез о причинах школьных трудностей учащихся младшей и средней школы представляет для педагогов значительную сложность. Чаще всего этот этап диагностического поиска ими просто пропускается» [4, с. 13]. Подобно описанному О.Р. Бусаровой феномену, студенты-практиканты просто не замечали разницы между фронтальной педагогической работой и индивидуальной коррекционной работой в маленьких группах. Требовалась специальная организация практики, включающая в себя работу супервизора и обсуждение возникших проблем на студенческих конференциях.

Еще один аспект, учитываемый нами, был основан на выводах исследования А.Х. Киракосян, посвященного выявлению условий психологической готовности учащихся к коррекции познавательной сферы. В исследовании речь шла о начальных этапах коррекции, задачей которых должна стать, прежде всего, оптимизация состояния готовности к занятиям [8, с. 289]. При организации практики мы включили на начальном этапе коррекционной работы задачу формирования мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности детей к занятиям.

Описываемая модель практики была апробирована нами на базе ГБОУ «Многопрофильная школа № 1220». Практическая работа студентов не была изолирована от деятельности школьной психологической службы, а планировалась исходя из конкретных задач, в частности, необходимости психологического сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в усвоении учебного материала.

Организация практики включала в себя следующие этапы:

1. Выявление группы детей, имеющих трудности в обучении, на основе опроса учителей. Учителя оценили детей по трем критериям: А. Успеваемость по математике, русскому языку, чтению и иностранному языку; Б. Поведение на уроках и перемене; В. Взаимоотношения с одноклассниками.
2. Диагностика причин трудностей в обучении с использованием комплекса Л.А. Ясюковой [17], включая методики Тулуз-Пьерона, субтесты методики Амтхауэр, Тест проверки навыка чтения Л.А. Ясюковой.

3. Проведение коррекционной работы: 1 занятие в неделю проводилось практикантами, 2-е занятие — психологами школы (такая схема работы была организована, поскольку у студентов один день в неделю был отведен на практику).

4. В процессе прохождения практики студентами регулярно проводились конференции, на которых обсуждался ход коррекционных занятий и возникающие трудности.

5. Заканчивалась практика составлением отчета и обсуждением дальнейшего направления работы с обучающимися.

После обработки результатов диагностики были сформированы 7 групп для коррекционных занятий, в которые вошли ученики 3 и 4 классов (общее число детей — 49). Каждое коррекционное занятие строилось по определенной схеме: на первом уроке проводилась групповая работа со всей мини-группой, на втором уроке — индивидуальная отработка аналогичного материала с детьми, которые не справились с заданиями на групповом занятии.

Программа коррекционных заданий была выстроена с учетом результатов первичной диагностики, в ходе которой выявились основные проблемные зоны подготовки учеников: на низком уровне у большинства учеников находилось понятийное и логическое мышление, навык осмысленного чтения, у некоторых учеников — зрительно-моторная координация. Таким образом, каждое занятие включало 4 блока заданий:

1. понятийное мышление (на вербальном материале);
2. логическое вербальное и невербальное мышление;
3. навык осмысленного чтения;
4. зрительно-моторная координация.

Задания для каждого занятия составлялись на основе нескольких методических пособий [2; 6; 13; 14; 15; 17], сложность заданий определялась исходя из результатов предыдущего занятия. Для мониторинга текущих результатов студенты-практиканты заполняли после каждого проведенного ими коррекционного занятия специально разработанную таблицу, в которой они отмечали условную отметку за каждое выполненное задание всех детей группы по основным направлениям коррекционной работы, буквально совпадающим со структурой занятия: понятийное и логическое мышление, навык чтения и зрительно-моторная координация. Важным было отметить причины, почему ребенок не справился с предложенным заданием, поскольку составление следующего занятия учитывало актуальные трудности обучающихся.

Очевидно, что такой анализ результата и процесса выполнения заданий ребенком, с одной стороны, позволяет выявлять причины неуспешности, а с другой стороны, способствовать адресной коррекции, что и приведет к постепенным позитивным изменениям в возможностях слабоуспевающих детей. В графе «Примечания» студентам рекомендовалось отмечать поведенческие, эмоциональные особенности каждого ребенка. Таким образом, студенты на практике смогли поработать с различными техниками и методиками диагностики и коррекции когнитивной сферы учеников начальной школы.

Студентам была также предоставлена возможность наблюдать работу психологической службы по сопровождению слабоуспевающих учащихся начальной школы, включая информирование учителей и родителей. Целью встречи с родителями слабоуспевающих детей было информирование о результатах диагностики детей, которая была предоставлена в конфиденциальной форме. Родителям были даны рекомендации, поскольку поддержка родителей, особенно в совместной игровой развивающей деятельности, безусловно, представляют собой реальный ресурс в формировании и развитии познавательных возможностей детей. Остановимся более подробно еще на одном аспекте подготовки бакалавров к коррекционной работе со слабоуспевающими школьниками, который четко обозначился во время организации и проведения практики. А именно: необходимость объяснения различий «педагогического» и «коррекционного» аспектов в рамках профессионального взаимодействия с детьми; — соответственно, создания

условий освоения студентами умений и навыков коррекционной работы в ходе подготовки психологов-педагогов.

Педагогический подход заключается, в первую очередь, в выявлении области незнания, непонимания обучающимися той или иной учебной информации по дисциплине, которая обеспечивает выполнение учебных заданий. Выявленные пробелы в знаниях позволяют педагогу определить направление и содержание индивидуальной работы с неуспевающим в учебе ребенком. Педагогический процесс ориентирован на формирование учебных предметных компетенций и проводится в основном фронтально, ориентирован на среднюю успеваемость по группе и понимание материала большей частью класса (группы).

По нашим наблюдениям, студенты тяготеют к традиционным педагогическим технологиям, а именно: в первые дни занятий студенты предлагали детям коррекционные задания и проверяли верность их выполнения. В случае невыполнения объясняли детям, как надо решить предложенное задание. Для решения же задач коррекции необходимо другое, а именно: обращать большее внимания на выявление тех психических функций, которые обеспечивают выполнение соответствующего учебного действия. Если эта психическая функция не сформирована, то суть коррекции как раз и заключается в создании таких условий/соответствующих заданий, при выполнении которых она и будет формироваться. Необходимо отметить, что благодаря обсуждениям и даже проведению коррекционных заданий на самих студентах, была создана возможность осознания и рефлексии собственных коррекционных воздействий, что на последующих занятиях студенты с успехом и применяли при работе с детьми. Внесем уточнения по поводу использования терминов «воздействие» и «взаимодействие» при обсуждении коррекционной работы психолога. Конкретные действия психолога, стимулирующие поисковую активность ребенка во время занятий, можно определить как коррекционное воздействие. Под взаимодействием психолога с ребенком понимается характер его отношения к учащемуся. В ситуации коррекционной работы это отношение поддерживающее, которое и предопределяет возможность позитивных изменений в ребенке. Поддерживающее отношение способствует формированию у ребенка чувства веры в свои возможности, доверия к взрослому, на основе этих изменений развивается желание включаться в совместную деятельность. Взаимодействие подразумевает также гибкость коррекционной работы, так как она максимально индивидуализирована и ориентирована на текущие успехи и ошибки ребенка. То есть психолог в этой работе крайне внимателен к достижениям, затруднениям, состоянию, настроению ребенка и, опираясь на эти наблюдения, вносит корректировки в программу занятий. Воздействие и взаимодействие относительно самостоятельные аспекты коррекционной работы, но глубоко взаимосвязаны и необходимы для ее эффективности. О важности этих «технологий» необходимо не только информировать студентов, но и, что является наиболее важным, предоставить возможность их апробирования во время практики.

Студенты также отметили сложность перехода от фронтальной работы с классом к индивидуальной работе с отдельными учениками. Многим практикантам в начале было не понятно это отличие, и лишь обсуждение самой работы способствовало пониманию и прочувствованию различий между традиционным ведением урока и проведением коррекционного занятия, где важно понять, в чем проблема каждого ученика, какие задания ему в данный момент доступны, что вызывает сложности и требует дополнительного внимания и работы педагога и психолога.

Как отмечено в статье А.А. Марголиса, включение «...отработки необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды... обеспечивает, по сути, моделирование профессионального действия, апробацию освоенного профессионального действия в условиях реальной образовательной организации и специально организованной рефлексии. Целью практики является анализ освоения профессионального действия практикантами в

реальной образовательной среде, контроль правильности его выполнения и оценка его сформированности» [11, с. 109].

Беседы со студентами на протяжении всей практики, обсуждения и заключительная конференция, а также анализ отчетов свидетельствуют о том, что практиканты высоко оценили описанную выше форму работы. Основные преимущества, отмеченные студентами: возможность участия в реальной психологической работе, новый полезный опыт индивидуальной работы и работы в малых группах, которого не было в предыдущих формах практики. Особенно практикантами было отмечено понимание различий педагогических и коррекционных аспектов профессионального взаимодействия «взрослый–ребенок». Студенты отметили серьезное отношение к ним со стороны педагогического коллектива, что помогло им почувствовать себя специалистами. Отметим, что данный аспект становления молодых профессионалов зачастую мало учитывается при организации учебных и производственных практик. Однако факт принятия профессиональным сообществом является важным фактором становления профессиональной идентичности, а дефицит доверия и малая включенность в решение рабочих задач тяжело переживаются молодыми специалистами [1].

Сформулируем некоторые рекомендации для дальнейшего совершенствования практической работы бакалавров с трудностями обучения младших школьников. Во-первых, необходимо, чтобы перед выходом на практику студенты прослушали курс, посвященный проблемам школьной неуспешности, ее психологическим, психофизиологическим, педагогическим аспектам, а также были хорошо знакомы с диагностикой готовности к школе, психологических особенностей младших школьников и возможных психологических причин, предопределяющих трудности в усвоении учебной программы.

Кроме того, практика показала, что при формировании коррекционных групп необходимо более детально учитывать причины возникших трудностей в обучении (когнитивные, эмоциональные, неврологические проблемы), это даст возможность составления адресной коррекционной программы.

Мы пришли к выводу, что в дальнейшем было бы целесообразно в большей степени привлекать студентов к составлению коррекционной программы, а именно в части ее индивидуализации, к обсуждению направленности отдельных заданий, а также результатов коррекционных занятий для того, чтобы у практикантов сформировалось более целостное видение своей роли в общем процессе работы психологической службы школы.

Литература

1. *Адаскина А.А., Антонова Н.В.* Социально-психологические особенности одаренной, талантливой и инициативной молодежи // Вестник Московского Государственного Гуманитарного Университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и Психология. 2010. № 4. С. 41–54.
2. *Акимов М.К., Козлова В.Т.* Психологическая коррекция умственного развития школьников: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 160 с.
3. *Бурменская Г.В., Карбанова О.А., Лидерс А.Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990. 136 с.
4. *Бусарова О.Р.* Формирование способности выявлять причины девиантного поведения подростков у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Busarova.phtml> (дата обращения: 20.01.2019).

5. Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 30–38 doi: 10.17759/psyedu.2017090304
6. Зак А.З. Интеллектика 1 класс. Тетрадь для развития мыслительных способностей. М.: «Интеллект-Центр», 2007. 97 с.
7. Захарова И.М. Опыт организации практики студентов бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 32–41 doi: 10.17759/psyedu.2015070404
8. Киракосян А.Х. Условия психологической готовности учащихся к коррекции познавательной сферы (на материале чтения) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. С. 281–290. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Karakosyan.phtml> (дата обращения: 20.01.2019).
9. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие. М.: Флинта, 2003. 320 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
11. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
12. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. Научно-практическое руководство. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
13. Рындина Н.Д. Мир логики. Развивающие занятия для начальной школы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 206 с.
14. Практическая психология образования. Учебное пособие: 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. 592 с.
15. Суннатова Р.И., Агзамова Е.Ю. Психологическая диагностика детского развития. Руководство пользователя и карточный инструментарий. Учебное пособие. Москва-Ташкент: ИТД «СМИ-АЗИЯ», 2008. 160 с.
16. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: «Школа культурной политики», 1997. 410 с.
17. Ясюкова Л.А. Методика Л.А. Ясюковой (часть 2). Прогноз и профилактика проблем обучения в средней школе (3–6 классы). СПб.: «Иматон», 2005. 102 с.

Training Bachelors for Practical Work with Elementary School Children Learning Difficulties in the course of Internship

Adaskina A.A.,

*PhD (Psychology), Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
aadaskina@mail.ru*

Sunnatova R.I.,

Dr. habil. (Psychology), Federal State Scientific Institution "Psychological Institute" Russian Academy of Education, Moscow, Russia, sunrano@mail.ru

The article describes the experience of organizing internship for bachelor students pursuing studies on pedagogical psychology with specialization as elementary school teachers. Students' practical work was planned on the basis of the educational institution's specific objectives. It was included into the school psychological service current working plans of work with poorly performing pupils. The internship was held in the first semester of the senior year and consisted of several stages. At first, the students performed diagnostic assessment of children who, from teachers' perspective, had learning difficulties, using the diagnostic complex by L.A. Yasyukova. At the next stage, interns conducted remedial classes in small groups (2 students were attached to a group of 6–7 children). The remedial sessions were aimed at developing conception, logical and abstract thinking both on verbal and non-verbal material, and also included tasks on practicing intentional reading. The level of difficulty was initially selected in accordance with the diagnostics results, and then was being corrected on the basis of reporting forms the interns filled up after each class. The article summarizes the preliminary results of the described internship organizing technique and discusses its further prospects.

Keywords: teaching bachelors, organizing internship, remedial sessions for elementary school pupils with learning difficulties.

References

1. Adaskina A.A., Antonova N.V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti odarennoi, talantlivoi i initsiativnoi molodezhi. [Social and psychological characteristics of gifted, talented and enterprising youth]. *Vestnik Moskovskogo Gosudarstvennogo Gumanitarnogo Universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i Psikhologiya [Bulletin of the Moscow State University for the Humanities. M.A. Sholokhov. Pedagogy and psychology]*, 2010, no.4, pp. 41–54.
2. Akimova M.K., Kozlova V.T. Psikhologicheskaya korrektsiya umstvennogo razvitiya shkol'nikov: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenii [Psychological correction of mental development of schoolchildren]. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2000. 160 p.
3. Burmenskaya G.V. Karabanova O.A. Lidere A.G. Vozrastno-psikhologicheskoe konsul'tirovanie. Problemy psikhicheskogo razvitiya detei. [Age and psychological counseling. Problems of mental development of children]. Moscow: Publ. MGU, 1990. 136 p.
4. Busarova O.R. Formirovanie sposobnosti vyyavlyat' prichiny deviantnogo povedeniya podrostkov u studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyj resurs] [Formation of the ability to identify the causes of deviant behavior among adolescents in students of pedagogical high school [Elektronnyi resurs]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Busarova.phtml> (Accessed: 20.01.2019). (in Russ., Abstr.in Engl.).
5. Egorova M.A. O podgotovke kadrov v usloviyah primeneniya professional'nyh standartov v oblasti obrazovaniya (na primere pedagoga-psihologa) [Elektronnyj resurs] [On the Training in the Conditions of Application of Professional Standards in the Field of Education (on the Example of Educational Psychologist)]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 30–38. doi: 10.17759 /psyedu.2017090304 (in Russ., Abstr.in Engl.).
6. Zak A.Z. Intellektika 1 klass. Tetrady dlya razvitiya myslitel'nykh sposobnostei [Intellectics 1st class. Notebook for the development of thinking abilities]. Moscow: «Intellect-Tsentr», 2007. 97 p. (in Russ., Abstr.in Engl.).

7. Zakharova I.M. Opyt organizatsii praktiki studentov bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) [Elektronnyi resurs]. [The experience of organizing the practice of undergraduate students in the direction of training "Psychological and pedagogical education" (Primary school teacher)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2015, Vol. 7, no. 4, pp. 32–41 doi: 10.17759/psyedu.2015070404 (in Russ., Abstr.in Engl.).
8. Kirakosyan A.Kh. Usloviya psikhologicheskoi gotovnosti uchashchikhsya k korrektsii poznavatel'noi sfery (na materiale chteniya) [Elektronnyi resurs] [Conditions of psychological readiness of students for the correction of the cognitive sphere (on the material of reading)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2014, no. 1., pp. 281–290. URL:<http://psyedu.ru/journal/2014/2/Karakosyan.phtml> (Accessed: 20.01.2019). (in Russ., Abstr.in Engl.).
9. Klimov E.A. Puti v professionalizm (Psikhologicheskii vzglyad). Uchebnoe posobie [Ways to professionalism]. Moscow: Flinta, 2003. 320 p.
10. Klimov E.A. Psikhologiya professional [Psychology of a professional]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 400 p.
11. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the modernization of basic vocational educational programs (VET) for the training of teachers in accordance with the teacher's professional standard: proposals for the implementation of an activity approach in the training of teachers] // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*. [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2014. Vol. 19, no. 3. pp. 105–126. (in Russ., Abstr.in Engl.).
12. Mamaichuk I.I. Il'ina M.N. Pomoshch' psikhologa rebenku s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya. Nauchno-prakticheskoe rukovodstvo [Psychological assistance to a child with mental retardation]. Saint-Peterburg: Rech', 2006. 352 p.
13. Ryndina N.D. Mir logiki. Razvivayushchie zanyatiya dlya nachal'noi shkoly [The world of logic. Developmental classes for primary school]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2008. 206 p.
14. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya. Ucheb. Posobie [Practical psychology of education]: 4-e izd. Saint-Peterburg: Piter, 2004. 592 p.
15. Sunnatova R.I. Agzamova E.YU. Psihologicheskaya diagnostika detskogo razvitiya. Rukovodstvo pol'zovatelya i kartochnyj instrumentarij. Uchebnoe posobie [Psychological diagnosis of child development]. Moskva-Tashkent: ITD «SMI-AZIYA», 2008. 160 p.
16. Shchedrovitskii G.P. Filosofiya. Nauka. Metodologiya [Philosophy. Science. Methodology]. Moscow: «Shkola kul'turnoi politiki», 1997. 410 p.
17. Yasyukova L.A. Metodika L.A. Yasyukovoi (chast' 2). Prognoz i profilaktika problem obucheniya v srednei shkole (3–6 klassy) [Prediction and prevention of learning problems in middle school (grades 3–6)]. Saint-Petersburg: «Imaton», 2005. 195 p.

Проблемы оценки качества образования обучающихся с применением тестовых аттестационных процедур

Фокина А.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, alexandrafokina@mail.ru

В современной образовательной системе в России и в мире в целом тестирования стали одним из преобладающих способов оценки знаний учеников. Процедуры тестовой аттестации школьников, особенно так называемые «тесты с высокими ставками», оказывающие решающее влияние на траекторию послешкольного образования, все еще остаются дискуссионными. В западных и отечественных исследованиях констатируется наличие проблемы несоответствия тестовых показателей и реального образовательного уровня ученика, дефицита доверия к тестам у участников образовательного процесса, процедурных и содержательных недочетов в тестах. Статья посвящена рассмотрению сложностей и возможностей оценки качества образования с использованием тестовых процедур и описанию авторской методики оценки готовности к итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ) у школьников. Обосновывается значимость диагностики готовности к итоговым экзаменам через оценку предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. Приводится бланк методики.

Ключевые слова: готовность к экзаменам, экзамен, психологическое сопровождение, ЕГЭ, тестирование, образовательные результаты, диагностика готовности к ЕГЭ.

Для цитаты:

Фокина А.В. Проблемы оценки качества образования обучающихся с применением тестовых аттестационных процедур [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 83–94 doi: 10.17759/psyedu.2019110208

For citation:

Fokina A.V. Problems of Assessing the Quality of Education Using Test Certification Procedures [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 83–94 doi: 10.17759/psyedu.2019110208. (In Russ., abstr. in Engl.)

Тестирование в современной системе образования

Исследования в области образования все больше фокусируются на проблеме использования тестов; говорится даже о «глобальной культуре тестирования» как основополагающей практике в образовании [15]. Для иллюстрации, с 1970-х гг. XX века до наших дней было проведено минимум 50 крупных международных тестовых исследований образования с участием хотя бы в одном из них не менее чем 130 стран, в том числе России и бывших союзных республик [15]. Масштабность применения стандартных тестов в образовании не означает их общепризнанности. Так, в России ЕГЭ как обязательная форма итоговой аттестации обучающихся используется с 2009 года, но все еще остается одним из наиболее дискуссионных вопросов. Подвергаются критике процедурная сторона экзамена и сопутствующие трудности: нарастание эмоциональной нагрузки; необходимость обучаться процессуальной стороне, оттягивающей силы от содержательного

обучения; бланковые ошибки экзаменуемых, снижающие результат [2; 9; 11]. Критикуются несовпадение способа обучения и способа проверки знаний, недостаточная объективность [5; 6], наличие недиагностичных и ошибочных заданий в КИМах, приравнивание их к «лотерее», успех в которой может быть не связан с реальным уровнем образовательных результатов [2; 7]; подмена образовательных целей и утрата познавательной мотивации обучающихся со смещением ее на выполнение внешних критериев (подсчет числа слов в сочинении и т.п.). Отмечается, что «ЕГЭ не дает достоверной содержательной информации о сформированности ключевых компетентностей выпускника, которые являются основной целью образования в рамках компетентного подхода» [5, с. 5] и «не стимулирует углубленное изучение предметов» [1]. Сама идея создания свободной от коррупции экзаменационной процедуры, уравнивающей выпускникам шансы на поступление в вузы, подвергается сомнению: коррумпированность лишь «спустилась» в школы [7]. Достаточно характерна констатация дефицита доверия к ЕГЭ среди участников образовательного процесса [6; 9]. Опыт автора позволяет говорить, что среди непосредственных участников ЕГЭ — обучающихся и педагогов выпускных классов — положительное мнение о нем является редкостью, а катастрофичное восприятие более чем характерным; хотя выпускники, уже прошедшие ЕГЭ, ретроспективно оценивают его не столь негативно. Отмечается сходный феномен у педагогов: отрицательных оценок ЕГЭ педагогами вдвое больше, чем положительных [6].

Среди достоинств экзамена подчеркиваются его современность; расширение возможностей для школьников из регионов; снижение коррумпированности вузов [13]; возможность рассматривать результаты ЕГЭ как показатель качества образования и социального неравенства [6]; мифичность идеи «угадывания» правильного ответа. Низкие результаты ЕГЭ и сопутствующая подготовке и прохождению экзамена эмоциональная проблематика обусловлены не экзаменом как таковым, а умениями, свойствами и развитием ученика, а также кадровыми проблемами современной школы [11; 12; 13].

В западных исследованиях образовательные тесты делят на тесты «с высокими ставками» (общенациональные экзамены, которые проводятся министерством образования, имеют решающее влияние на доступ к образовательным возможностям; ЕГЭ относится к этому типу) и тесты «с низкими или нулевыми ставками» (наряду с тестами значительный вклад в доступ к образованию вносят другие критерии). В многоплановом обзоре западных исследований образовательных тестов Ф. Рамирес и др. указывают на такие недостатки «тестов с высокими ставками», как снижение качества обучения и мотивации учеников к послешкольному образованию, демотивация педагогов, сужение объема образования и интенсификации «обучения тесту» из-за чрезмерной озабоченности тестированием. Таким образом, культура тестирования может иметь обратную связь с прогрессом образовательных результатов [15]. Тесты с «низкими ставками» понимаются как более прогрессивная альтернатива.

Ф. Рамирес и др. [15] анализируют значение международных тестов в образовании. Хотя они имеют все недостатки тестов «с высокими ставками» и компрометируют национальный суверенитет и исключительный национальный контроль над образованием, но также служат способом продвижения лучших педагогических практик: страны, ученики которых показывают высокие баллы, могут быть источником опыта для повышения качества образовательной системы в других странах или хотя бы стимулом для прекращения использования устоявшихся, но неэффективных решений в области образования. Тесты позволяют системе образования сделать «экономический» акцент на навыки и компетенции выпускников. Более того, тестирования рассматриваются как закономерно сопровождающие глобализацию: появляются международные организации, способные институционализировать и пропагандировать мировую культуру и само образование как право человека. В основе такой идеи лежит молчаливое согласие, что доступ к праву на обучение полезен для любого общества. Ф. Рамирес и др. провели масштабное исследование связи участия страны в международных и национальных тестированиях в период с 1970 по 2012 гг. с рядом показателей: валовое зачисление в вузы, процент второкурсников,

получение женщинами высшего образования, качество учебников по общественным наукам. Среди параметров оценки были: ориентированный на ученика, адресованный непосредственно ему, снабженный иллюстрациями, вопросами и проблемами для размышлений текст; широта освещаемых тем; отражение современных общественных проблем, среди которых культура, гендерные проблемы, проблемы детства, ЛГБТ. Самые высокие показатели участия в международных исследованиях у США (30), Гонконга и Китая (24); страны бывшего СССР имеют в разы меньшие показатели: Россия — 8, Латвия — 16, Литва — 14, Эстония — 6, Молдова — 5, Грузия и Украина — 3, Азербайджан и Казахстан — 2, Беларусь — 0. Обнаружилась положительная связь участия в международных тестированиях и: меньшего числа второгодников; получения женщинами высшего образования; широты учебного материала. Существенно, что глобальные тестирования оказались в значительной мере инклюзивными: они прямо связаны с расширением доступа к образованию. Вместе с тем применение тестов «с высокими ставками» оказалось не связанным с обновлением обучения и увеличением числа образованных людей. Ф. Рамирес и др. заключают, что главная роль международных тестирований в том, что они позволяют посмотреть на мир как на «естественную учебную лабораторию», где экспериментируют разные образовательные системы, чтобы получить наилучшие результаты.

Дж. Брекстон и др. [14] рассматривают тесты с точки зрения их оценочных возможностей. Поскольку форма и содержание образовательных стандартов и тестов значительно влияют на тип обучения, важно понять, на оценку каких именно достижений учеников они направлены. Главный вопрос, связанный с тестовым оцениванием, может быть сформулирован как «что случилось с мышлением учеников?». На материале анализа обучения истории авторы показывают, что ученики «совершают набег» на учебники и другие источники, чтобы взять цитаты или факты, но не могут проанализировать их смысл. Владение учебным материалом и его понимание значительно точнее оцениваются не тестами, а краткими задачами на анализ исторических документов. Дж. Брекстон и др. разработали задания, которые могут быть проведены с классом за 5–10 минут, но позволят оценить, насколько хорошо ученики поняли материал и какие пробелы в понимании имеют. Ученик должен рассмотреть исторический документ и обосновать свой ответ в 3–4 предложениях. Пример задачи — «Письмо, написанное в 1921 г. домохозяйкой из деревни в штате Канзас, в котором она благодарит Эдисона за улучшение ее жизни». Женщина благодарит Эдисона за то, что готовит на электроплите, завивает волосы электрощипцами, пользуется электрогрилем и проч. Она упоминает в числе прочего, что окончила колледж. После текста письма приводятся 4 факта: электроплиту изобрел Вестингауз, а не Эдисон; до принятия закона об электрификации сельской местности 1935 г. менее чем 10% сельской Америки было электрифицировано; право голоса было дано женщинам за год до даты письма; в те времена лишь 5% женщин заканчивали колледжи. Все утверждения верные, но задача студента выбрать два, чтобы письменно доказать, была ли автор письма типичной американкой тех лет. Множество формально успешных учеников (с хорошими показателями по тестам) не могут сделать выбор, ссылаются на косвенные показатели («она тогда жила и должна бы знать, что изобрел плиту не Эдисон») и не могут рассмотреть вопрос в историческом ключе.

Второй пример задачи — «Два письма»: в первом указывается на нежелание президента вмешиваться в то, чтобы остановить линчевание афроамериканцев, во втором описываются проблемы, с которыми сталкиваются афроамериканские дети в ранее полностью белой школе. Даты удалены из обоих писем, ученикам надо ответить на ключевой вопрос: какое было написано первым? Дж. Брекстон и соавторы показывают, что даже ответ в две строки открывает доступ к мышлению учащихся; так, многие полагали, что интеграция белых школ спровоцировала линчевания и т.п. Видно, что ученикам не хватает понимания последовательности событий в борьбе за расовое равенство. Эту проблему выявляет не тест, а задача, акцентирующая внимание на способности понимать ключевые идеи изучаемой научной области. По мнению авторов, такие способы оценки должны дополнять тестовые процедуры [14].

Все сказанное позволяет характеризовать тестирование в области образования как дискуссионную проблему мирового уровня.

Тестирование и образовательные результаты

Обзор российских публикаций по проблемам тестирования в образовании показывает, что многие аспекты внедрения ОГЭ и ЕГЭ обсуждаются в контексте формирования готовности обучающихся к их прохождению. Понятие «психологическая готовность к ЕГЭ» в настоящее время не имеет общего определения. Она понимается функционально: сформированность у ученика психических процессов, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающая успешность на экзамене [11; 12]; способность к решению возникающих трудностей собственными силами [3].

Единой модели работы по повышению готовности обучающихся к успешному прохождению ЕГЭ не существует. Предложений достаточно много [2; 3; 11; 12 и др.], более того, в большинстве образовательных учреждений страны психологическая служба разрабатывает собственную модель участия в подготовке старшеклассников к экзамену. Анализ находящихся в открытом доступе разработок позволяет заключить, что в значительной степени их смысловые компоненты совпадают. Внимание уделяется повышению реалистичности в восприятии экзамена [2], эмоциональной саморегуляции [2; 9], повышению самостоятельности [7], готовности к работе на бланке [13], актуализации знаний в экзаменационной ситуации [2], работе с семьей и педагогами [11]. Однако нам не встретилось разработок, базирующихся на оценке и учете качества и уровня образовательных результатов обучающихся. Понятие образовательных результатов синтезирует академические и психологические (развитийные) достижения школьника (какие задачи может решить школьник, насколько он демонстрирует гибкость в принятии решений и разрешении проблем [4, с. 21]) и потому представляется наиболее удачным в контексте задачи психологического сопровождения итоговой аттестации выпускника. Согласимся, что психолог в школе должен быть «специалистом, координирующим работу педагогического коллектива, направляя ее не на достижение высоких оценок по ЕГЭ (за что отвечает прежде всего учитель), а на формирование соответствующих возрасту компетентностей» [5, с. 6].

Оценка образовательных результатов положена в основу разработанной нами методики оценки психологической готовности обучающихся к прохождению итоговой аттестации. Методика разработана в 2009 году; некоторые результаты ее применения в системе работы психологической службы образовательных учреждений ранее были опубликованы (см., например, [10]). Апробация методики осуществляется на базе образовательных учреждений (общеобразовательные школы, гимназия) Москвы с 2009 года. В общей сложности работа охватила более шестисот обучающихся 9 и 11 классов [10]. Методика проводится в групповой форме на бланках (пример дан в Приложении 1). На выполнение методики отводится 25 минут. Методика включает задания на оценку элементарных предметных образовательных результатов (выдели главные члены предложения, реши задачу (из учебника 4 класса), приведи синоним и антоним к слову и т.п.), метапредметных результатов (дай определение слову («процент», «кукла», «куб»), реши задачу путем рассуждения (если 1 кг мяса стоит 15 руб., а 1 г хлеба в 3 раза выше, то на какой продукт при покупке 2 кг Васе придется потратить больше денег и почему?), объясни смену времен года, назови пять великих людей); личностные результаты оценивались через ценностно-мотивационное и эмоциональное отношение к экзамену. Диагностическая нагрузка заложена и в инструктирование: обучающимся сообщалось, что им предстоит выполнение теста, задание к которому полностью указано на бланке. На бланке дана инструкция: «Прежде чем выполнять задания, внимательно все прочитай». Бланк методики содержит задания, разделенные на части А, В, С. В девятом из десяти заданий части А указано: «выполни только нечетные задания». Сразу отметим, что в каждом из обследованных классов находилось не более двух обучающихся, следовавших инструкции, и от двух до пяти, кто даже после прочтения девятого

задания выполнял оставшееся четное — десятое. Способ интерпретации результатов методики приводится в Приложении 2.

На основании опыта проведения методики мы обнаружили ряд затруднений у обучающихся 8–11 классов, повторяющихся во всех обследованных классах и школах (подробнее см. [10]). Здесь мы представляем анализ этих затруднений с точки зрения образовательных результатов. Мы обнаружили повторяющуюся во всех обследованных классах недостаточность предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся. Предметные результаты дефицитны: незнание базовых правил, неумение подобрать синоним и антоним к слову, отказ от решения текстовой задачи («все равно не смогу») и т.п. 45% наших респондентов не смогли сравнить величины (497 и $480+5/8$, производили запутанные расчеты, не приводящие к верному ответу), найти без расчетов и с ними решение задачи про хлеб и мясо. В каждом классе нашлись те, кто не смог дать естественно-научное объяснение смене времен года («чтобы люди не привыкли к одному климату»), «чтобы могли цвести и отцвести природы», «так устроил Бог» и проч.) (28% выборки). Сходные по сути сведения о слабости базовых предметных результатов школьников описаны М.Ю. Тихоновым [8].

Метапредметные результаты западают сильнее (это согласуется с данными, описанными К.Н. Поливановой [4]). Среди обнаруженных проблем — игнорирование инструкций (85% выборки), бедность и затрудненность письменной речи и определения понятий («кукла — неживое существо, в которое играют девочки», «безжизненная девочка или младенец», «процент — это скидка», «это когда берем кредит в банке и тебе начисляются проценты», «куб — предмет, фигура, твердый, обычно сделан из цельного материала, с острыми зубами» и т.п.) (40–70% в разных классах); трудности выбора единого критерия для сопоставления объектов (пять великих людей: «Пушкин, Толстой, Киркоров и NN (учительница математики)», «Сэлинджер и Шварценеггер», «Чапаев, Андерсон, Дубровский», «моя мама, Путин и Гарик Харламов» и проч.) (33–55%); неумение выполнять задания на сравнение, анализ (в среднем 20%); слабые навыки самопроверки (до половины учеников). Низкий уровень метапредметной подготовки школьников, видимо, составляет значительную проблему современного образования [4].

В области личностных результатов обратим внимание на мотивационные сложности выпускников в подготовке к ЕГЭ. Это дефицит конструктивных мотивов и фактически всеобщий (75–85%) протест по поводу подготовки, восприятие предстоящего объема работы как неподъемного, представление о фатальном ограничении свободного времени, феномены сопротивления (откладывание на потом, «забывание» и проч.) в ответ на принуждение (от 50 до 80% учеников, причем в выпускных классах показатели максимальные). С эмоциональной стороны отношение к экзамену характеризуется совокупностью значительно выраженных негативных состояний: тревоги, страха, гнева — не менее чем у 70% школьников.

Выводы

Тестирования, используемые в образовании на национальном и международном уровне, обсуждаются в психологии с точки зрения типологии тестов (с «высокими» и «низкими ставками») и их возможностей и ограничений. И в зарубежных, и в отечественных исследованиях констатируется наличие проблемы несоответствия тестовых показателей и реального образовательного уровня ученика; в отечественных исследованиях столь же заметной проблемой признается негативное эмоциональное состояние экзаменуемого, особенно нежелательное на тестированиях «с высокими ставками».

Тестирования в образовании на массовом уровне обеспечивают большой доступ к образовательным возможностям, но не дают ясного представления о достигнутых учениками образовательных результатах. Способность успешно выполнить тест оказывается во многих случаях не связанной с пониманием проверяемого тестом материала.

Следует признать, что психологическое сопровождение итоговой аттестации должно включать в себя задачу соотнесения способности школьника выполнить экзаменационные задания с образовательными результатами. Один из вариантов решения этой задачи — разработка диагностических процедур, способных выявить, как школьник мыслит, принимает задание, на какие учебные умения опирается в его выполнении.

Предложенная нами методика пригодна для оценки способности обучающегося задействовать предметные, метапредметные и личностные образовательные результаты в ходе тестирования. Методика пригодна для применения с обучающимися 8–11 классов. Диагностические данные, которые педагог-психолог получает путем применения методики, иллюстрируют те слабые образовательные результаты, которые могут лежать в основе невысоких результатов школьников на аттестационных тестовых процедурах. Таким образом, диагностические данные могут быть отправной точкой для разработки комплексной программы сопровождения подготовки учеников к экзаменам. Целесообразно предоставить их администрации для принятия решений о стратегии подготовки, о проведении срезов знаний и корректировке программ обучения; педагогам-предметникам — для учета с целью усиления предметной и метапредметной подготовки; родителям обучающихся — для обсуждения трудностей и развития конструктивного содействия детям в обучении; самим ученикам — для понимания ошибок и прицельной работы по подготовке к аттестации. По нашему опыту, психологическое сопровождение подготовки выпускников к итоговой аттестации в контексте оценки достигнутых ими образовательных результатов дает педагогу-психологу возможность соотносить психологические данные со спецификой работы школы, говорить на общем языке с другими участниками образовательного процесса, формулировать рекомендации, которые действительно могут быть приняты педагогическим сообществом, обучающимися и их родителями.

Литература

1. *Бримова А.К.* ЕГЭ как современная форма проверки знаний [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. 2008. № 6. С. 96–97. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10130> (дата обращения: 03.02.2019).
2. *Ежова С.Н., Журухина Н.А., Завьялова С.В.* Формирование индивидуальной стратегии деятельности выпускника на основе реализации программы занятий по психологической подготовке учащихся к Единому государственному экзамену [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54407_full.shtml (дата обращения: 03.02.2019).
3. *Кузнецова Л.Э., Косинова Д.С.* Направления формирования психологической готовности старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена [Электронный ресурс] // Материалы V международной научной конференции «Современная психология» (г. Казань, 20–23 октября 2017 г.). Казань: ООО «Бук», 2017. С. 37–42. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/12957/> (дата обращения: 20.01.2019).
4. *Поливанова К.Н.* Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 19–30. doi:10.17759/pse.2015200402.
5. *Рубцов В.В., Марголис А.А.* Роль и задачи психолого-педагогической диагностики в определении качества образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rubtsov_Margolis.shtml (дата обращения: 20.01.2019).
6. *Собкин В.С., Белова О.В.* Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 1. С. 42–54.

7. Степанов Э.П., Ковтун Т.Ю. Проблемы современного ЕГЭ [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 26. С. 286–287. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770776.htm> (дата обращения: 20.01.2019).
8. Тихонов М.Ю. «Скажите государю...» или загадка графа П.Н. Игнатьева для средней и высшей школы // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 83–92.
9. Федосеева И.А. Готовим старшеклассников к ЕГЭ. Работаем не только с детьми, но и со взрослыми // Вестник практической психологии образования. 2016. Т. 46. № 1. С. 75–77.
10. Фокина А.В., Фокина М.В. Диагностика психологической готовности обучающихся выпускных классов к ГИА и ЕГЭ // Справочник педагога-психолога. 2013. № 4. С. 23–31.
11. Чибисова М.Ю. Психологическая готовность выпускника к сдаче ЕГЭ // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4. С. 77–80.
12. Чибисова М.Ю. Психологическая готовность выпускника к сдаче ЕГЭ (окончание) // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 77–81.
13. Чиганашкин В.М. Серьезно о ЕГЭ // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 285–294.
14. Breakstone J., Smith M., Wineburg S. New History/Social Studies Assessments for the Common Core [Электронный ресурс] // URL: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:sg827vh0143/Breakstone%20Smith%20Wineburg.pdf> (дата обращения: 05.06.2019).
15. Ramirez F., Shofer E., Meyer J. International Tests, National Assessment, and Educational Development: 1970–2012 // Comparative Education Review. 2018. Vol. 62. № 3. P. 344–364. doi: 10.1086/698326.

Приложение 1

Вариант тестовых материалов для обучающихся

Часть А

Инструкция: прежде чем выполнять задания, внимательно все прочитай

1. Если верно, что $524 > 520 + 1/2$, нарисуй два кружка; если неверно, зачеркни дробь.
2. Перечисли любые два словарных слова:
3. Напиши синоним и антоним к слову «любовь»

Синоним:

Антоним:

4. Произнеси шепотом все четные числа от 42 до 51.
5. Напиши дату начала и окончания ВОВ:
6. Вычисли: $(251 - 243)^2 - (128 : 2) =$
7. Реши задачу: магазин купил 50 полотенец на общую сумму 2500 руб., а продал их за 4000 руб. Какую прибыль магазин получил с каждого полотенца?
8. Запиши на обратной стороне бланка формулы решения квадратного уравнения. Запиши любое квадратное уравнение. Решение уравнения не требуется.
9. Выполни только нечетные задания.
10. Подчеркни все непарные согласные, которые есть в тексте этого теста.

Часть В

Инструкция: выполни задания

1. Если цена на 1 м шелковой ткани составляет 650 руб., а цена на 1 дм кружева составляет 500 руб., на покупку метра шелка или кружева Надя потратит больше денег и почему?
2. Дай определение словам:
ПРОЦЕНТ
КУБ
КОШКА
3. Перечисли пять великих людей. Можешь аргументировать свой ответ.
4. Подчеркни главные члены предложения: *Когда астероид или другой космический объект приближается к Земле, сила притяжения тянет его к планете.*
5. Ответь на вопрос: *Почему бывают времена года?*

Часть С

Инструкция: дай ответ на вопрос

Что тебе кажется самым сложным в ОГЭ (ЕГЭ)?

Приложение 2

Основы интерпретации результатов методики

Слабые предметные результаты	
№ 1 часть А	Вычисляют неверно: в ответе зачеркнута дробь
№ 2 часть А	Не приводят словарные слова, приводят не словарные, допускают ошибки в написании слов
№ 3 часть А	Неправильно подбирают антоним и синоним или меняют их местами
№ 5 часть А	Неверно указывают даты начала и окончания ВОВ
№ 6 часть А	Неверное решение; правильный ответ: 0

№ 7 часть А	Неверное решение; правильный ответ: 30
№ 8 часть А	Неверно указана формула (верная: $x_{1,2} = (-b \pm \sqrt{D})/2a$), не приведено или неверно составлено уравнение
№ 10 часть А	Подчеркнуты парные согласные
№ 1 часть В	Неверно решена задача про шелк и кружево (верно: кружево дороже, решение без вычислений с указанием на разницу в единицах измерения — шелк в метрах, кружево в дециметрах)
№ 4 часть В	Неверно выбраны <u>подлежащее</u> (верно: астероид, объект, сила притяжения) и <u>сказуемое</u> (приближается, тянет), неверно подчеркнуты
№ 5 часть В	Дано неверное объяснение смене времен года
Весь бланк	Орфографические и пунктуационные ошибки, арифметические ошибки
Слабые метапредметные результаты	
№ 2, 4, 6, 8 часть А выполнены	Невнимательность, игнорирование инструкции
№ 10 часть А выполнен	Игнорирование инструкции, выполнение заданий шаблонное, невнимательность, слабость самопроверки в ходе тестирования
№ 1 часть В	Вычисления для решения задачи
№ 2 часть В	Трудности в определении понятий: слабые навыки выделения родовых и видовых признаков объекта; не выделяются главные признаки понятия, перечисляются внешне наблюдаемые, не раскрывающие его сути
№ 3 часть В	Не выполнено Вместо великих людей приведены люди, вызывающие личную симпатию (популярные певцы, звезды, учителя и проч.) Ошибки в именах перечисленных великих людей
№ 5 часть В	Нет даже попытки естественнонаучного рассуждения Объяснение мистического характера Объяснение утилитарного типа: чтобы человеку было удобно Объяснение вращением планеты вокруг своей оси Объяснение вращением Солнца вокруг Земли Утверждение, что это пока науке не известно
Весь бланк	Трудности письменного выражения мысли, грамматические и стилистические ошибки, косноязычие, несогласованные предложения и т.п. Неумение дать точный ответ в письменной форме, отражающий мысли и чувства Выполнение заданий без опоры на знания и опыт; поспешность, хаотичность действий на бланке Ориентация на случайные, малозначимые признаки в рассуждениях Скудный словарный запас, трудности подбора слов для рассуждения, выражения отношения или мысли
Слабые личностные результаты	
Неконструктивное и катастрофическое глобальное восприятие экзамена	
часть С	Недифференцированные опасения: «ЕГЭ», «Часть С», «подготовка»: поверхностное понимание сути подготовки и экзамена «Непонятные задания», «много вопросов за предыдущие годы обучения», «неправильная формулировка вопросов»: слабые навыки работы с учебным материалом
Мотивационные сложности	

Часть С	Протест, гнев, указание на нехватку времени на подготовку, нежелание готовиться, отсутствие смысла
	Фиксация на исключительном значении ЕГЭ, указание на непоправимость провала
Эмоциональные сложности	
Часть С	Описание волнения, растерянности, страха: тревога, трудности эмоциональной регуляции, катастрофическое восприятие экзамена
	«Не уверен в своих силах», «я ничего не смогу»: тревога, часто результат запугивания, неконструктивного участия взрослых

Problems of Assessing the Quality of Education Using Test Certification Procedures

Fokina A.V.,

candidate of psychological sciences, chair of age-related psychology by L.F. Obukhova, faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, alexandrafokina@mail.ru

In the modern educational system testing has become one of the prevailing methods for assessing students' knowledge. The procedures for test certification of schoolchildren, especially the so-called "high-stakes tests," which have a decisive influence on the trajectory of post-school education, are still debatable. In studies, the problem of misalignment of test indicators and the real educational level of the student is discussed, the presence of procedural and substantive shortcomings in the tests is stated. Article is devoted to the overview of the difficulties encountered by participants in the educational process in preparation for the exams. Such trends in final exams' critic as distrust to the exam procedure, procedural and content shortcomings, difficulties in preparing graduates for exams are discussed. It also describes the author's methodic of exam readiness diagnostic. It's based on the educational result's esteem. The form of the methodic is given.

Keywords: exam readiness, Unified State Exam, exam readiness diagnostic, graduation examinations, psychological support, educational results.

References

1. Brimova A.K. EGE kak sovremennaya forma proverki znaniy [Elektronnyi resurs] [USE as a modern form of knowledge testing]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya [Advances in modern science]*, 2008, no. 6, pp. 96–97. Available at: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=10130> (Accessed: 03.02.2019).
2. Ezhova S.N., Zhurukhina N.A., Zav'yalova S.V. Formirovanie individual'noi strategii deyatel'nosti vypusknika na osnove realizatsii programmy zanyatii po psikhologicheskoi podgotovke uchashchikhsya k Edinomu gosudarstvennomu ekzameni [Elektronnyi resurs] [Formation of an individual graduate activity strategy based on the implementation of a program of classes on psychological preparation of students for the Unified State Examination]. *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika [Educational Psychology in the 21st Century: Theory and Practice]*. Available at: psyjournals.ru/education21/issue/54407_full.shtml (Accessed: 03.02.2019).
3. Kuznetsova L.E., Kosinova D.S. Napravleniya formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti starsheklassnikov k sdache edinogo gosudarstvennogo ekzamena [Elektronnyi resurs] [Directions of the formation of the psychological readiness of high school students to pass the unified state exam]. *Sovremennaya psikhologiya: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Kazan', 20-23 oktyabrya 2017 g.) [Proceedings of the Fifth International Scientific Conference "Modern Psychology"]*. Kazan': Publ. OOO "Buk", 2017, pp. 37–42. Available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/254/12957/> (Accessed: 20.01.2019).
4. Polivanova K.N. Obrazovatel'nye rezul'taty osnovnoi shkoly v kontekste mezhdunarodnykh issledovaniy [Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 19–30. doi:10.17759/pse.2015200402. (In Russ., abstr. in Engl.)

5. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Rol' i zadachi psikhologo-pedagogicheskoi diagnostiki v opredelenii kachestva obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The role and tasks of psychological diagnostic pedagogical in determining the quality of education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rubtsov_Margolis.shtml (Accessed: 20.01.2019).
6. Sobkin V.S., Belova O.V. Otnoshenie uchitelei k EGE kak pokazatelyu urovnya podgotovki vypusnikov i osobennosti kontrolya znanii uchashchikhsya [Teachers' Attitude towards Unified State Exam as Indicator of Student Performance and Features of Student Knowledge Assessment]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2014, Vol. 5, no. 1, pp. 42–54.
7. Stepanov E.P., Kovtun T.Yu. Problemy sovremennogo EGE [Elektronnyi resurs] [Problems of the modern EGE]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept"* [Scientific and methodical electronic journal "Concept"], 2017. Vol. 26, pp. 286–287. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770776.htm> (Accessed: 20.01.2019).
8. Tikhonov M.Yu. "Skazhite gosudaryu..." ili zagadka grafa P.N. Ignat'eva dlya srednei i vysshei shkoly ["Tell the sovereign ..." or the mystery of Count PN Ignatieva for middle and high school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, no. 1, pp. 83–92.
9. Fedoseeva I.A. Gotovim starsheklassnikov k EGE. Rabotaem ne tol'ko s det'mi, no i so vzoslymi [Preparing high school students for the exam. We work not only with children, but with adults]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2016, Vol. 46, no. 1, pp. 75–77.
10. Fokina A.V., Fokina M.V. Diagnostika psikhologicheskoi gotovnosti obuchayushchikhsya vypusnykh klassov k GIA i EGE [Diagnosis of psychological readiness of students graduating classes to the GIA and EGE]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa* [Psychologist's Handbook], 2013, no. 4, pp. 23–31.
11. Chibisova M.Yu. Psikhologicheskaya gotovnost' vypusnika k sdache EGE [Psychological readiness of the graduate to pass the USE]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2008, no. 4, pp. 77–80.
12. Chibisova M.Yu. Psikhologicheskaya gotovnost' vypusnika k sdache EGE (okonchanie) [Psychological readiness of the graduate to pass the USE (ending)]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2009, no. 1, pp. 77–81.
13. Chiganashkin V.M. Ser'ezno o EGE [Serious about the exam]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues], 2012, no. 2, pp. 285–294.
14. Breakstone J., Smith M., Wineburg S. New History/Social Studies Assessments for the Common Core [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:sg827vh0143/Breakstone%20Smith%20Wineburg.pdf> (Accessed: 05.06.2019).
15. Ramirez F., Shofer E., Meyer J. International Tests, National Assessment, and Educational Development: 1970–2012. *Comparative Education Review*, 2018. Vol. 62, no. 3, pp. 344–364. doi: 10.1086|698326.